

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Naděžda Mitbauerová

**Kooperativní formy výuky a jejich využití na
druhém stupni základní školy.**

**Cooperative forms of learning and their use in the
upper elementary school.**

Praha 2012

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Liberci dne 10. 6. 2012

.....

Naděžda Mitbauerová

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Haně Kasíkové CSc. za vedení a cenné rady při tvorbě diplomové práce. Poděkování patří i všem ostatním, kteří svými připomínkami a náměty přispěli ke vzniku této práce.

Abstrakt

Na prvních stranách jsem se pokusila teoreticky zpracovat problematiku kooperace a jejího využití z několika různých hledisek. Hlavním cílem této práce bylo zjistit pohled pedagogů a žáků na kooperativní metody. Zda stejně tak, jak se píše v mnoha publikacích o kooperativním učení, považují kooperativní metody za vhodné, prospěšné a zábavné. Neopomenula jsem vymezení stěžejních pojmů. Kooperací jako takovou se ve společnosti zabývá nespočet vědních odvětví jako například sociologie, politologie, psychologie, ale i ekonomie, ekologie a v neposlední řadě didaktika a pedagogika jako taková. Základem pro můj výzkum bylo znát co nejvíce teoretických pohledů na kooperativní formy výuky. Aby zmapování dostupných poznatků o kooperativním učení a vyučování mělo nějaký smysl, součástí práce je i empirická část, která popisuje výzkumné šetření zaměřené na kooperativní formy výuky a jejich využití na druhém stupni základní školy a to od teoretické přípravy výzkumu, až po vlastní provedení výzkumu a vyhodnocení sebraných dat. Stěžejním cílem výzkumu bylo zjistit, jaký názor mají na kooperativní formy výuky žáci a pedagogové a také, jakou ze zvolených kooperativních metod považují za nejvhodnější. V závěru práce jsem se pokusila vytvořit přehled mnou získaných dat a jejich vyhodnocení.

Klíčová slova:

kooperace, spolupráce, skupinová práce, metody výuky, formy výuky, základní škola

Abstract

On the first pages I tried to theoretically process problems of cooperation and its use from different point of view. The main goal of this work was to discover the teachers' and students' approach on cooperative methods. If they consider them as appropriate, useful and funny as it's written in many other publications. I didn't forget to define essential concepts either. Cooperation itself is in the society dealt with many scientific sectors such as sociology, politic science, psychology, even economy, ecology and last but not least didactics and pedagogy itself.

The base for my research was to know as many theoretical aspects on cooperative form of teaching. To make mapping of relevant knowledge about cooperative learning and teaching more meaningful, my work includes empiric part, which describes research survey focused on cooperative teaching form and its use on the second grade on the basic school. The crucial goal of research was to find out what opinion on cooperative forms of education do the teachers and students have and what cooperative method do they consider as the most appropriate. Start from theoretic research preparation and lead to own research performance and evaluation of gain data. In the end of my work I tried to create summary of gain data and their evaluation.

Key words:

Cooperation, team work, teaching methods, teaching forms, elementary school

OBSAH

1	ÚVOD	- 9 -
2	Vymezení pojmů	- 11 -
2.1	Kooperace.....	- 11 -
2.2	Kooperativní výuka	- 11 -
2.3	Kooperativní učení	- 12 -
2.4	Skupinové učení	- 12 -
2.5	Skupinové vyučování	- 13 -
3	Kooperativní učení	- 14 -
3.1	Historický vývoj kooperace ve vzdělávání.....	- 14 -
3.2	Psychologická hlediska kooperace	- 17 -
3.3	Pedagogická hlediska kooperace	- 19 -
3.4	Znaky kooperativního učení	- 20 -
3.5	Zásady kooperativního učení.....	- 22 -
3.6	Cíle kooperativního učení.....	- 28 -
3.7	Typy kooperace	- 29 -
3.7.1	Kooperace jako nápomoc	- 30 -
3.7.2	Kooperace jako vzájemnost.....	- 30 -
3.8	Fáze kooperativní výuky	- 31 -
3.8.1	Přípravná fáze.....	- 31 -
3.8.2	Realizační fáze.....	- 32 -
3.8.3	Prezentační fáze.....	- 32 -
3.9	Skupinová dynamika	- 33 -
3.10	Metody kooperativní výuky	- 35 -
3.10.1	Metoda skupinového zkoumání.....	- 35 -
3.10.2	Metoda sněhové koule.....	- 36 -
3.10.3	Rohy místnosti.....	- 36 -
3.10.4	Skupinová zpráva	- 37 -

4	Kooperativní učení ve vztahu k žákovi	- 39 -
4.1	Vnitřní a vnější motivace žáka k učení.....	- 40 -
5	Kooperativní učení ve vztahu k učiteli	- 42 -
6	Možné problémy při kooperativním vyučování	- 45 -
7	Výzkumná část	- 50 -
7.1	Formulace výzkumného problému	- 50 -
7.2	Cíle empirického zkoumání.....	- 50 -
7.3	Stanovení předpokladů	- 50 -
7.3.1	Předpoklad č. 1	- 51 -
7.3.2	Předpoklad č. 2	- 51 -
7.3.3	Předpoklad č. 3	- 51 -
7.3.4	Předpoklad č. 4	- 51 -
7.3.5	Předpoklad č. 5	- 51 -
7.3.6	Předpoklad č. 6	- 51 -
7.4	Výzkumné metody	- 51 -
7.5	Výběr vzorku	- 52 -
7.6	Realizace výzkumu.....	- 52 -
7.6.1	Dotazník pro žáky.....	- 53 -
7.6.2	Dotazník pro pedagogy.....	- 55 -
7.6.3	Pozorování.....	- 67 -
7.7	Sběr dat.....	- 68 -
7.8	Vyhodnocení sebraných dat	- 70 -
7.8.1	Ověření předpokladu č. 1	- 70 -
7.8.2	Ověření předpokladu č. 2	- 72 -
7.8.3	Ověření předpokladu č. 3	- 73 -
7.8.4	Ověření předpokladu č. 4	- 74 -
7.8.5	Ověření předpokladu č. 5	- 76 -
7.8.6	Ověření předpokladu č. 6	- 77 -

7.8.7	Vyhodnocení pozorování.....	- 78 -
7.9	Diskuse	- 80 -
8	Závěr.....	- 83 -
9	Použitá literatura.....	- 85 -

1 ÚVOD

Hlavním smyslem následujících stran je provést základní vhled do problematiky kooperativních forem výuky a zároveň zjistit, zda i samotní žáci a pedagogové na druhém stupni základní školy považují kooperativní formy výuky za vhodné a atraktivní. Důležitým úkolem této práce je také posoudit, jaké formy kooperativního vyučování jsou z hlediska žáků a pedagogů nejvhodnější.

V dnešní moderní přetechizované době se pedagogovi nabízí nespočet možných pomůcek pro obohacení výuky jako takové. Dostupné materiální zázemí však není jediným faktorem, který má na úspěšnost vyučování vliv. V posledních dvaceti letech se i v naší české společnosti objevuje mnoho nových forem výuky, které se již osvědčily v jiných zemích celého světa. Některé z těchto vítaných elementů dosáhly na pedagogické půdě úspěchu a některé je potřeba podrobit dalším zkouškám a přeměnám. Kooperativní vyučování jako takové se v různých formách objevuje v české pedagogice již delší dobu. Mnoho zkušených pedagogů a vědeckých pracovníků se zabývá didaktickou stránkou věci a proto jsem se také rozhodla zaměřit se na kooperativní vyučování.

Na prvních stranách jsem se pokusila teoreticky zpracovat problematiku kooperace a jejího využití z několika různých hledisek. Neopomenula jsem také vymezení stěžejních pojmů. Kooperací jako takovou se ve společnosti zabývá nespočet vědních odvětví jako například sociologie, politologie, psychologie, ale i ekonomie, ekologie a v neposlední řadě didaktika a pedagogika jako taková. Základem pro můj výzkum bylo znát co nejvíce teoretických pohledů na kooperativní formy výuky se zaměřením na žáka a pedagoga.

Aby zmapování dostupných poznatků o kooperativním učení a vyučování mělo nějaký smysl, součástí práce je i empirická část, která popisuje výzkumné šetření zaměřené na kooperativní formy výuky a jejich využití na druhém stupni základní školy a to od teoretické přípravy výzkumu, až po vlastní

provedení výzkumu a vyhodnocení sebraných dat. Hlavním cílem empirického šetření je zjištění, zda žáci a pedagogové považují kooperativní formy výuky za vhodné.

V rámci výzkumu jsem se zaměřila na sedmou až devátou třídu základní školy tak, aby výsledky mého výzkumu byly směrodatné a odpovídaly našemu zaměření na druhý stupeň základní školy. Pro ověření, zda žáci považují kooperativní formy výuky za vhodné a atraktivní jsem zvolila strukturované pozorování a pro konkrétní ověření vhodnosti kooperativních metod jsme zvolila dotazník. V rámci mých možností byl proveden předvýzkum formou pozorování ne však dotazníku.

V závěru práce jsem se pokusila jasně zhodnotit sebraná data a vytvořit přehledný souhrn mnou získaných informací, které budou moci ostatní čtenáři mé práce využít jak pro praxi, tak pro případné další zkoumání.

Celá práce by měla sloužit jako nový náhled na kooperativní formy výuky z pohledu žáků a pedagogů.

2 Vymezení pojmů

Spolupráce, skupinová práce, týmová činnost a kooperace mají mnoho společného, ale zároveň mnoho rozdílného. Pro vyjasnění případných nepochopení je důležité přesně vymezit, o co v naší práci jde a tedy zaměřit se na precizní objasnění pojmů. Pro lepší pochopení uvádím u některých pojmů definice z více zdrojů.

2.1 Kooperace

1. „Kooperaci můžeme chápat jako cílovou strukturu vyučování. Kooperační struktura existuje tehdy, když žáci chápou, že mohou dosáhnout svého cíle tehdy a jen tehdy, když i ostatní žáci, s kterými jsou spojeni v úkolové situaci, dosáhnou také svého cíle.
2. Kooperaci také můžeme chápat jako povahový, osobnostní rys žáka, tedy jako kooperativnost)¹

Pro naši práci je důležité znát možné definice kooperace, tak aby bylo jasné, o co se jedná. První definice kooperace je stěžejní pro naši práci, druhá definice je důležitá převážně pro empirickou část práce, kde budeme zkoumat i názor samotných žáků na kooperativní formy výuky. Nejdůležitější je pro nás definice kooperace z pohledu kooperativní výuky a kooperativního učení. Níže uvedené vymezení pojmů kooperativní výuka a kooperativní učení je hlavním základovým kamenem pro naši práci.

2.2 Kooperativní výuka

1. „Je to také komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem.“²
2. „Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů, výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny

¹ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola: teoretické a praktické problémy*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010, 151 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-807-3677-121. Str. 23-24

² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5. Str. 138

žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce (pozitivní vzájemná závislost).“³

2.3 Kooperativní učení

„Učení liší se od individuálního tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovat si celou činnost, rozdělit si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.“⁴

V rámci naší práce je důležité rozlišovat mezi pojmy skupinové učení a skupinové vyučování. S oběma pojmy budeme v následujícím textu pracovat. Důležité je neopomenout, že skupinové učení není kooperativní učení a oproti skupinovému vyučování není chápáno jako organizační forma výuky.

2.4 Skupinové učení

„Učení, které probíhá v rámci malé sociální skupiny. Skupina může vzniknout spontánně nebo ji vytváří učitel podle různých hledisek (výkonnost žáků, pohlaví, schopnost spolupracovat, aj.) Skupina obvykle usnadňuje učení zúčastněných osob, zlepšuje průběh i výsledky učení. To proto, že oproti individuálnímu učení mohou účastníci debatovat o problémech, navrhopvat různé přístupy, získávat včas zpětnou vazbu, rozdělit si práce, vzájemně se kontrolovat, spolupracovat, vzájemně se povzbuzovat, objevovat chyby, vysvětlovat si nejasnosti, učit se od jiných, společně směřovat k cíli.“⁵

³ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340. Str. 183

⁴ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-807-3674-168. Str. 107

⁵ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-807-3674-168. Str. 214-215

2.5 Skupinové vyučování

„Organizační forma výuky, v níž žáci pracují ve skupinách vytvořených podle různých kritérií např. obtížnosti úkolu, charakteru činnosti, výkonu nebo učebního tempa žáků. Vytváření skupin je uplatňováno především při problémové metodě ve výuce a při týmovém řešení učebních úloh – *kooperativní učení*.“⁶

⁶ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-807-3674-168. Str. 215

3 Kooperativní učení

Pro přesné pochopení celého tématu kooperativního učení je nutné více prozkoumat různá hlediska, která kooperaci ve vzdělávání ovlivňují. Na následujících stranách se pokusím nastínit hlavní myšlenky, znalosti a fakta týkající se kooperativního učení.

3.1 *Historický vývoj kooperace ve vzdělávání*

Naše práce je založena na kooperativních formách výuky a proto je vhodné alespoň zjednodušeně nastínit vývoj kooperace ve výchovně-vzdělávacím procesu. Napomůže nám to v pochopení širších souvislostí. Zároveň se nám ujasní pohled na kooperativní učení v rámci jeho vývoje.

V současnosti existuje mnoho publikací a výzkumů zabývajících se kooperací ve vzdělávání. Určité způsoby kooperace existovaly mezi lidmi vždy. Kooperaci ve vzdělávacím procesu můžeme vysledovat až do středověku. Nemůžeme sice mluvit o kooperaci v dnešním slova smyslu, ale základ a podstata se začala projevovat již tehdy. Pro vývoj kooperace v dnešním slova smyslu je důležitý začátek 19. století, kdy můžeme nalézt první zmínky o kooperativním učení. Jednalo se převážně o Velkou Británii, Spojené Státy Americké a Německo, kde se začala kooperace ve výuce objevovat například v dílech Turnera, Tripleta a Mayera.

V následujícím století můžeme vysledovat mnoho autorů, kteří se již aktivně zabývali kooperací ve vyučovacím procesu. „V roce 1929 Maller napsal knihu o kooperaci (*Cooperation and Competition: an experimental Study in Motivation*). V roce 1936 Margaret Mead napsala publikaci *Cooperation and Competition Among Primitive Peoples*, a v roce 1937 zase May a Doob (*„Competition and Cooperation“*), ve kterých popsali výsledky výzkumu.“⁷

Po roce 1950 se již velká většina odborníků z oblasti vzdělávání zaměřila na kooperativní učení. Jako příklad bych ráda uvedla např. Sturta Cooka, který ve

⁷ JOHNSON, David and Roger JOHNSON. *Learning together and alone – Cooperativ, competitive, and individualistic learning*, 4. Vyd. Needham Heights: A Paramount, 1994, 292 s. ISBN 0-205-15575-8 H55759. Str.

spolupráci se Shirley a Larrym Wrightsmanovými v roce 1969 provedl výzkum, zabývající se dopadem kooperativní interakce na vztahy mezi černošskými a bělošskými univerzitními studenty.

V sedmdesátých letech minulého století se objevují bratři Johnsonové a jejich pohled na kooperativní učení a kooperaci celkově. Během své více jak čtyřicetileté praxe publikovali mnoho knih a provedli velké množství výzkumů v oblasti kooperace. Na jejich práci pak začali stavět i čeští autoři a odborníci.

Celkově lze říci, že od roku 1889 proběhly na celém světě stovky ne-li tisíce experimentů a výzkumných studií, které se zabývaly kooperací, soutěživostí a individuální snahou jedince. Stále však máme mnoho neprozkoumaných oblastí, které čekají na svoje ověření, vyvrácení nebo přehodnocení.

Při pohledu do minulosti můžeme vysledovat několik teoretických směrů, na kterých jsou kooperativní formy výuky založeny. Velmi přehledně jsou uvedeny v knize bratrů Johnsonových: „V podstatě máme tři hlavní teoretické pohledy, které řídí bádání nad kooperativním učením:

- Pohled společenské interakce
- Kognitivně vývojový pohled
- Behaviorální pohled.“⁸

Pohled společenské interakce se začal objevovat na začátku 19. století, kdy jeden ze zakladatelů Gestalt školy psychologie, Kurt Kafka, prohlásil, že skupiny jsou dynamické celky, ve kterých se vzájemná závislost mezi členy skupiny může lišit. Oproti dnešnímu pohledu na kooperaci, pohled společenské interakce předpokládá, že to jak je sociální vzájemná závislost postavena předjímá to, jak se budou členové skupiny chovat a jaká bude jejich vzájemná interakce. Z toho pak logicky odvozují i výsledek kooperativního učení.

⁸ JOHNSON, David and Roger JOHNSON. *Learning together and alone – Cooperativ, competitive, and individualistic learning*, 4. Vyd. Needham Heights: A Paramount, 1994, 292 s. ISBN 0-205-15575-8 H55759. Str. 39

„Pozitivní vzájemná závislost (kooperace) vyústí v podpůrné ovlivňování jako individuální podpora a facilitace vzájemné snahy učit se.“⁹

Oproti tomu kognitivně vývojový pohled, který je založen převážně na teoriích Piageta a Lva Semenoviče Vygotskyho se zaměřuje na znalostní stránku věci. „Piaget tvrdí, že během kooperativních snah budou členové zaměstnání diskusí, ve které se budou vyskytovat konflikty, které ale budou vyřešeny a neadekvátní zdůvodňování bude vysvětleno a přetvořeno. Práce Vygotskyho a dalších teoretiků je založena na předpokladu, že znalost je společenská a je konstruována kooperativní snahou učit se porozumět a řešit problémy.“¹⁰

Behaviorální učení jako takové je založeno na skupinové práci, k čemuž se váže logický důraz na skupinovou soudržnost. V rámci historického hlediska je pro nás behaviorální pohled důležitý právě díky důrazu na skupinu jako celek. Můžeme zde vidět náznaky začínající kooperace. Bohužel zde není kladen důraz na pozitivní vzájemnou závislost, a proto nemůžeme mluvit o kooperaci v dnešním slova smyslu.

„Teorie behaviorálního učení se soustředila na dopad skupinové soudržnosti a odměňování za učení. Skinner se soustředil na možnosti skupiny. Bandura se zaměřil na napodobení – imitaci a Homans, stejně tak jako Thibaut a Kelley, se zaměřil na rovnováhu-vyváženost odměn a nákladů – výdajů v společenské výměně mezi vzájemně závislými jedinci.“¹¹

Od začátku 70. let 20. století se v rámci teoretických a výzkumných prací týkajících se kooperativního učení často setkáváme se zdůrazňováním sociálního aspektu. Již není hlavním kladem kooperace ve vyučování její lepší

⁹JOHNSON, David and Roger JOHNSON. *Learning together and alone – Cooperativ,competitive, and individualistic learning*, 4. Vyd. Needham Heights: A Paramount, 1994, 292 s. ISBN 0-205-15575-8 H55759. Str. 39

¹⁰JOHNSON, David and Roger JOHNSON. *Learning together and alone – Cooperativ,competitive, and individualistic learning*, 4. Vyd. Needham Heights: A Paramount, 1994, 292 s. ISBN 0-205-15575-8 H55759. Str. 39 - 40

¹¹JOHNSON, David and Roger JOHNSON. *Learning together and alone – Cooperativ,competitive, and individualistic learning*, 4. Vyd. Needham Heights: A Paramount, 1994, 292 s. ISBN 0-205-15575-8 H55759. Str. 40

vliv na získání požadovaných znalostí, ale je kladen i důraz na nesporný vliv kooperace na formování osobnosti žáka a celkově jeho socializaci.

3.2 *Psychologická hlediska kooperace*

Když žák opouští školu, měl by mít vybudován jistý psychologický základ, na němž může stavět v různých situacích v dalším životě jako je například budování kariéry, založení rodiny a celkově vytváření vztahů ve společnosti. V knize bratrů Johnsonových se můžeme dočíst o několika výzkumech, které prokázaly vztah mezi kooperací a psychickým zdravím člověka. Přesněji, že kooperace se pozitivně podílí na několika indexech psychického zdraví, jako je například emocionální zralost, zdravé sociální vztahy, silná osobní identita a základní důvěra v lidský optimismus.

Když se člověk narodí, chybí mu vlastní smysl sebe sama. Ten se získává v průběhu života. Během prvních dvou až tří let si člověk začíná uvědomovat sebe jako bytost a je schopen rozpoznat co je jeho součástí a co již není. Trvá mnoho let, než člověk projde procesem zrání a dostane se do stavu plného dospělého sebeuvědomění. Během procesu sebeuvědomění si lidé vytvoří vlastní koncepci sebe sama a vybudují procesy, skrze něž odvozují závěry o svých vlastních hodnotách.

Základní škola již není brána jako čistě vzdělávací instituce, jejímž jediným úkolem je, aby žáci získali určité znalosti. V dnešní době je kladen velký důraz na výchovnou a socializační složku vzdělávacího procesu a během výuky je kladen důraz na použitelnost získaných znalostí, dovedností v reálném životě.

S tím zcela jednoznačně souvisí osobnostní rozvoj žáka. Škola by měla nejen formovat žákovy postoje a hodnoty, ale zároveň učit žáka jak s těmito věcmi naložit.

V rámci kooperativního učení je kladen důraz právě na výše zmiňovanou sociální interakci, osobnostní rozvoj žáka a snahu o propojení získaných sociálních dovedností s realitou běžného života. S psychologického hlediska je proces socializace brán jako celoživotní záležitost, s jistotou lze ale říci, že v období základní školní docházky dochází k nespornému vlivu školy na žákovu osobnost a jeho vlastní sebepojetí.

Velkou roli v psychologickém vývoji jedince hraje i sebevědomí. Výše a typ sebevědomí jsou chápány jako vlastní posouzení našich hodnot, to jak si sami sebe ceníme a jak se hodnotíme.

Podle Davida a Rogera Johnsonových mohou být závěry o vlastním sebevědomí odvozeny prostřednictvím alespoň pěti procesů:

1. „základní sebe přijetí – vnitřní vnímání přijatelnosti sebe sama,
2. podmíněné sebe přijetí – vnímané přijetí sebe sama vycházející z překonávání ostatních a splňování vnějších standardů a očekávání
3. srovnávací-komparativní sebehodnocení – odhad jak přesně se vlastnosti jednoho srovnávají s vlastnostmi vrstevníků,
4. reflektované sebe přijetí – vidět se tak, jak mě vidí ostatní,
5. reálné ideální sebevědomí – shoda mezi tím, co si člověk myslí, že je a co si myslí, že by mohl být.“¹²

Od padesátých let 20. století můžeme zaznamenat více jak osmdesát odborných studií porovnávajících dopad kooperativních, kompetitivních a individualistických metod na sebevědomí jedince. Kooperativní snahy podporovaly u jedinců vyšší sebevědomí než kompetitivní anebo individualistické.

Vlastní výzkum Davida W. Johnsona a Rogera J. Johnsona prokázal, že zkušenosti získané kooperací v jedinci vzbuzují důvěru v to, že ho ostatní vidí kladně, že vlastnosti jedince jsou srovnatelné s vlastnostmi vrstevníků a že je jedinec schopná, kompetentní a úspěšná bytost.

Kooperativní činnosti dávají žákům prostor pro uvědomění si toho, že jsou ostatními akceptováni a že si rozumí s vrstevníky.

Kooperativní výuka jako taková žákovi pomáhá při uvědomování si výše zmiňovaných sociálních a psychologických procesů. Jedním z hlavních oborů,

¹² JOHNSON, David and Roger JOHNSON. *Learning together and alone – Cooperativ, competitive, and individualistic learning*, 4. Vyd. Needham Heights: A Paramount, 1994, 292 s. ISBN 0-205-15575-8 H55759. Str. 67

který se zabývá výše popsanými procesy vývoje lidské osobnosti, je sociální psychologie, ze které kooperativní formy výuky čerpají. Již od 60. let se jak pedagogika, tak psychologie zaměřily na teorii skupinového vyučování. Všem je najednou jasné, že sociální vztahy ve třídě a jejich vliv na vyučování již nelze dále ignorovat. Odborníci začínají vliv sociální interakce posuzovat jako velmi prospěšný a začínají nahlížet na kolektivní výchovu z jiného pohledu.

3.3 Pedagogická hlediska kooperace

Při využívání kooperativních forem výuky je nutné zamyslet se i nad postavením žáka samotného v tomto výchovně vzdělávacím procesu. V dnešní době se často setkáme s názorem, že pro učitele je těžké začleňovat kooperativní učení do výuky, protože žáci neumí kooperovat.

Před tím než se pustíme do kooperace je tedy nutné žáky na tento způsob učení připravit a to tak, aby byly respektovány všechny náležitosti týkající se výchovně vzdělávacího procesu.

Kooperativní učení je v podstatě forma výuky využitelná mnoha výukovými metodami. Podle některých autorů zabývajících se kooperativním učením je možné kooperativní formy výuky využít v podstatě ve všech předmětech. Stejně jako u jiných forem a metod učení je nutné, aby kooperativní učení splňovalo určitá kritéria tak, aby bylo naplněno stanovené očekávání. Mezi tato kritéria patří např.:

- respektování zákonitostí výchovně-vzdělávacího procesu
- přesné stanovení cílů a úkolů výuky
- respektování obsahu daného vyučovacího předmětu
- respektování individuálních zvláštností žáků (fyzických, psychických, vzdělávacích a výchovných) i celého kolektivu ve třídě
- respektování vnějších determinantů výuky (geografické, politické vlivy)
- respektování pedagogických dovedností samotných učitelů (jejich teoretické znalosti a praktické dovednosti, zkušenosti a osobnostní vlastnosti)

Výše uvedená kritéria jsou všeobecně platná pro proces učení. Pro nás v rámci kooperativního vzdělávání je důležité nahlížet na ně právě z hlediska kooperace. Například respektování geografických a politických vlivů by se mohlo zdát jako nedůležité. Já osobně si myslím, že v rámci správné kooperace během výuky je důležité, aby pedagog i žáci byly schopni respektovat různé odlišnosti mezi jedinci účastnicími se výuky. V rámci geografie je to třeba respektování různých národností. To samozřejmě vyžadují i běžné formy výuky, ale u kooperace je to zvlášť důležité, právě proto, že hlavním smyslem kooperativní výuky je spolupráce založená na pozitivní vzájemné závislosti. Tento příklad, zde uvádím právě pro to, že základní škola, na které bude probíhat náš výzkum je z části zaměřena na žáky cizince.

Jak jsme se dozvěděli již v úvodu této práce, kooperativní učení ve smyslu v jakém ho známe dnes je relativně mladý způsob učení. Jednotlivé znaky tohoto učení však můžeme nalézt již v dřívějších pedagogických směrech.

Poté, co jsme nastínili několik hledisek kooperace ve výuce, je jistě důležité vymezit základní poznatky o kooperativním učení, které budou sloužit jako teoretický základ pro naše zkoumání. Pro náš výzkum, jehož cílem je zjistit, zda pedagogové a žáci považují kooperativní formy výuky za vhodné a prospěšné je nutné specifikovat, čím je kooperace ve výuce význačná a jaké další zásady je nutné při realizaci kooperativních metod dodržovat. Na následujících stranách se pokusím jasně popsat znaky, cíle a zásady kooperativního učení.

3.4 *Znaky kooperativního učení*

Jak již bylo zmíněno výše odlišnost kooperativní učení je definována základními znaky, které jsou typické pro celý proces kooperativního učení. Nejvýstižněji je popsala docentka Kasíková, která je dělí na pět základních:

1. „Pozitivní vzájemná závislost
2. Interakce tváří v tvář
3. Osobní odpovědnost
4. Vhodné využití interpersonálních a skupinových dovedností

5. Reflexe skupinové činnosti“¹³

Přestože se výše popsané znaky kooperativního učení jeví jako velmi podstatné pro správný rozvoj žákovy osobnosti, v mnoha ohledech nejsou naplňovány v běžné praxi. Již několikrát zmiňovaná efektivita kooperativního učení, která je podložena množstvím výzkumů, je v rozporu s běžnou praxí na základních školách. Velmi často se během výuky setkáme pouze s kompetitivním přístupem k výuce, kde je jako hlavní interakce brána interakce učitel a žák. V mnoha směrech je vzájemné působení žáka na žáka posouváno na poslední příčku. Z toho vyplývá, že většina činností během běžných vyučovacích hodin vůbec nerespektuje ani jedinou zásadu kooperativního učení. Z dalších výzkumů vyplývá, že interakce tváří v tvář mezi žáky velmi napomáhá správnému rozvoji osobnosti žáka jak po stránce kognitivní, tak po stránce socializační. Dlouho již neplatí, že škola má žáka učit jen vědomostem. Během školní docházky, kdy je dítě neustále v kolektivu se musí učit i hodnotám a postojům které budou formovat jeho osobnost v dalším životě.

Podle Skalkové je hlavním rysem kooperativního vyučování spolupráce při dosahování cílů. „Kooperativní pojetí vyučování je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základní pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora.“¹⁴

Ve své knize *Obecná didaktika* také Skalková uvádí základní znaky kooperativního učení neboli principy, které je nutné během kooperativní výuky dodržovat. Přesto, že jsou dosti podobné s tím, co uvádí docentka Kasíková, pro přesnost bych je zde ráda uvedla. Pro naši práci je důležité znát více jak jeden pohled na danou věc, abychom lépe pochopili pojetí kooperativního učení.

¹³ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340. Str. 184

¹⁴ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1. Str. 211

„Mezi základní principy kooperativního vyučování a učení náleží:

1. vzájemná pomoc,
2. tolerance,
3. získání dovedností přesně formulovat vlastní myšlenky a chápat myšlenky druhých,
4. reagovat na názory a požadavky skupiny,
5. dovednost hodnotit sebe i druhé.“¹⁵

Znaky kooperativního učení jsou podstatnou součástí pochopení smyslu kooperace ve výchovně-vzdělávacím procesu. Sám pedagog je schopný ocenit kooperativní formy výuky až v momentě, kdy si přesně uvědomuje prospěšnost těchto metod právě díky tomu, že ví, čím se vyznačují. Znaky kooperativní výuky však nejsou jediným poznatkem, který je pro pedagoga odhodlaného kooperativní metody využívat, nutné znát a chápat. Důležité je i ztotožnění učitele se zásadami kooperativního učení, které se pokusíme vysvětlit níže.

3.5 Zásady kooperativního učení

Před tím než se pustíme do přesného definování kooperativního učení a všech dalších aspektů, které s tím souvisí je potřeba zařadit si kooperativní učení do určitého systému tak, abychom byli schopni porozumět širším souvislostem a dokázali si utvořit globální pohled na problematiku učení jako takovou. Pro naši práci je důležité vymezit si rozdíly mezi kooperačním, kompetitivním a individualizovaným způsobem výuky, tak aby bylo zcela zřejmé, co je kooperativní učení.

„Výuku můžeme v zásadě uspořádat třemi způsoby:

- kompetitivním
- individualizovaným
- kooperačním.“¹⁶

¹⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1. Str. 212

Kompetitivní způsob výuky je v podstatě přesným opak kooperativního učení. Hlavním cílem je soutěživost mezi jednotlivými žáky a získávání dovedností a znalostí samostatnou cestou. Je zde negativní vzájemná závislost. Žák může uspět v podstatě jen tehdy, když někdo jiný neuspěje. Individualizovaná výuka je oproti tomu zbavena jakékoliv vzájemné závislosti a jak už ze samotného slova individualizovaná vyplývá, žáci pracují samostatně. V tomto pohledu se tedy kooperativní učení jeví jako úplně jiná oblast výuky.

Základní odlišnost spatřuji ve vzájemné závislosti mezi žáky ve skupině, která zcela chybí u individualizovaného učení. U kompetitivních forem výuky je vzájemná závislost žáků možná, pokud žáci pracují ve skupinách, přesto zde v mnoha případech chybí spolupráce a podpora ve smyslu kooperace. Kooperativní učení se tedy odlišuje hlavně pohledem na jedince v rámci skupiny. Výsledky jednotlivce jsou v závislosti na aktivitě celé skupiny a celá skupina je vázána na činnost jednotlivců.

V odstavci níže jsme zmínili možnost práce ve skupině během kompetitivních forem výuky. Při definování kooperativního učení je nutné akceptovat rozdíl mezi tradičním učením se ve skupinách a kooperativním učením se ve skupinách. Při kooperativním učením totiž nejde jen o práci ve skupině, to je obyčejné skupinové vyučování, které může být i individuální. Při kooperativním vyučování jde hlavně o již několikrát zmiňovanou pozitivní vzájemnou závislost a o sociální hlediska celkově.

Podle bratrů Johnsonových jsou zásadní rozdíly zhruba takovéto:

- „Tradiční učební skupiny:
 - Nízká vzájemná závislost. Členové skupiny jsou odpovědní pouze sami za sebe. Soustřeďují se pouze na individuální výkon
 - Úkoly jsou probírány s malou vazbou na učení ostatních

¹⁶ KASÍKOVÁ, Hana a Josef VALENTA. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994, 56 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-901-6600-8. Str. 48

- Dovednost týmové práce je ignorována. Vedoucí skupiny určuje role žáků v participaci.
- Cení se individuální provedení úkolu. Není prostor pro zhodnocení kvality práce.
- Kooperativní učební skupiny:
 - Je zde vysoká pozitivní vzájemná závislost. Členové jsou odpovědní za své vlastní učení i za učení skupiny. Soustředují se na společný výstup. Je zde osobní i skupinová odpovědnost.
 - Členové udržují sebe i ostatní členy skupiny odpovědné, aby dosáhli vysoce kvalitní práce.
 - Členové podporují úspěch každého člena, pomáhají si a podporují se.
 - Dovednosti týmové práce jsou zde zdůrazňovány. Členové skupiny se učí sociálním dovednostem a očekává se, že je při práci využijí. Vedení je sdíleno všemi členy skupiny.
 - Skupina hodnotí kvalitu práce a efektivitu společné práce všech členů.¹⁷

Z výše uvedeného srovnání jsou jasně patrné zásadní rozdíly mezi kooperativními skupinami a tradičními učebními skupinami. Pro náš následný výzkum a pro naši práci celkově je velmi podstatné uvědomit si rozdíl mezi skupinovým a kooperativním učením. Podstatným úkolem během výzkumu totiž bude zamezit záměně těchto dvou pojmů.

Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že kooperativní formy výuky jsou pro žáky mnohem prospěšnější než typická frontální, individualizovaná výuka. Já sama jsem se v rámci svých vysokoškolských studií setkala s mnoha způsoby jak využít kooperativní učení i mezi dospělými lidmi. Například v rámci studia

¹⁷ JOHNSON, David and Roger JOHNSON. *Learning together and alone – Cooperativ, competitive, and individualistic learning*, 4. Vyd. Needham Heights: A Paramount, 1994, 292 s. ISBN 0-205-15575-8 H55759. Str. 78

předmětu outdoorová pedagogika nebo prožitková pedagogika se kooperace přímo nabízí.

Z hlediska didaktických zásad přináší kooperativní učení několik nových netradičních způsobů, které se dají využít i v dalších formách výuky jako je např. projektová forma výuky anebo již zmiňovaná skupinová výuka.

Poté co jsme si jasně definovali rozdíl mezi kooperativním, kompetitivním a individualizovaným učením jsme přesně popsali i rozlišnost mezi skupinovým a kooperativním učením. V další části této kapitoly se pokusíme přehledně popsat hlavní zásady kooperativního učení, které jsou klíčové pro naši práci. Jejich znalost a přesná aplikace je podstatná pro validitu našeho výzkumu.

Jako stěžejní pro popsání zásad kooperativního učení jsem zvolila publikaci od Maňáka, která se přímo zabývá výukovými metodami. Maňák se zde shoduje s mnoha dalšími autory. Vyzdvihuje přednosti kooperace ve výuce a s odkazem na např. C. Bassetta, J. McWhirtera a K. Kitzmillera vymezil následující prvky v kooperativní výuce za klíčové:

- a) „pozitivní závislost členů skupiny, tzn., že úspěšnost každého jednotlivého člena skupiny je závislá na úspěšnosti všech jejích ostatních členů,
- b) interakce žáků ve skupině „tváří v tvář“,
- c) individuální odpovědnost žáků za skupinovou spolupráci (její průběh a výsledky), včetně hodnocení přínosu jednotlivců pro společné řešení úlohy nebo problému,
- d) vývoj účinných sociálních dovedností,
- e) komunikace členů skupiny o zlepšování skupinového procesu.“¹⁸

V kapitole zásady kooperativního učení může každý z pedagogů najít svůj vlastní způsob, jak s kooperací během hodiny nakládat. Důležité je však vždy respektovat zásadní pravidla kooperace tak, abychom milně nezaměňovali kooperaci za jednodušší skupinovou práci. Pro naši práci jsou zásady

¹⁸ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5. S 138 - 139

kooperativního učení důležité právě z hlediska správného pochopení kooperace a jejích odlišností od skupinové práce.

V rámci kooperativního učení musíme respektovat několik podmínek, bez nichž by se jednalo pouze o skupinovou práci. Během kooperace je velmi důležitá již několikrát zmiňovaná pozitivní vzájemná závislost, interakce mezi žáky i mezi učitelem a žáky a samotné hodnocení provedené práce. Pro naši práci je vhodné specifikovat podmínky účinnosti kooperativního učení ze dvou hledisek, a to podle Kasíkové a podle bratrů Johnsonových. Tím docílíme věrohodnosti našeho tvrzení, že se autoři shodují na prospěšnosti kooperativních metod výuky.

Kasíková uvádí tři hlavní podmínky účinnosti kooperativního vyučování:

1. „Jasně vnímaná pozitivní vzájemná závislost, která podporuje osobní zodpovědnost za dosažení skupinových cílů.
2. Velký rozsah podporující interakce (interakce tváří v tvář)
3. Časté užití důležitých interpersonálních dovedností a dovedností pro činnost v malé skupině s častou a pravidelnou analýzou a hodnocením skupinových procesů (group processing), zvažování jejich fungování pro zlepšení skupinové efektivity v příštích úkolech.“¹⁹

Ve známé knize autorů Davida W. Johnsona a Rogera T. Johnsona *Learning together and alone – Cooperative, competitive and Individualistic learning* můžeme nalézt téměř stejné definování podmínek pro správné fungování kooperativního vyučování s tím rozdílem, že Johnsonovi uvádějí na místo tří právě pět nezanedbatelných podmínek.

1. „Pozitivní vzájemná závislost
2. Podporující interakce tváří v tvář
3. Individuální odpovědnost
4. Sociální dovednosti

¹⁹KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001, 179 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3. Str. 79

5. Skupinové zpracovávání – procesy“²⁰

Výše citované podmínky účinnosti kooperativního učení jsou si velmi podobné. V druhém vymezení jsou doplněny o individuální odpovědnost, která v popisu Kasíkové není výslovně uvedena, ale je zřejmé, že je obsažena v bodu jedna. Osobně si myslím, že je velmi důležité, aby si žáci během kooperativního učení byli vědomi pozitivní vzájemné závislosti, která mezi nimi vzniká a zároveň si uvědomovali svou vlastní odpovědnost za splnění úkolu. V rámci výuky žáků totiž nedochází jen ke zdokonalování sociální dovednosti jich samotných, ale k pozvednutí sociální úrovně u celé skupiny. V rámci kooperativního učení dochází ve skupině k mnoha procesům, které si členové dané skupiny většinou ani neuvědomují, popřípadě až v pozdější fázi práce ve skupině. Ovšem to že jsou kryté, neznamená, že nejsou podstatné. V rámci své práce bych ráda uvedla alespoň několik sociálních procesů, které se během kooperativní výuky vyskytují. Velmi dobře jsou popsány Maňákem, který uvádí například:

- a) „podpora členů skupiny, ocenění jejich názorů, stanovisek, návrhů,
- b) harmonizace práce skupiny, např. při vzniku rozdílných nesouhlasných názorů, jejich vyjasňování, uklidňování rozporů ve skupině,
- c) hledání kompromisů k zachování jednoty skupiny, např. připouštění vlastních chyb, schopnost ustoupit ze svého stanoviska v případě přijatelnějšího názoru,
- d) otevřená, mnohostranná komunikace, vyzívání všech členů ve skupině k vzájemným interakcím ve skupině,
- e) interpretace dění ve skupině, její verbální vyjádření,
- f) akceptace názorů spolužáků ve skupině.“²¹

²⁰ JOHNSON, David and Roger JOHNSON. *Learning together and alone – Cooperativ, competitive, and individualistic learning*, 4. Vyd. Needham Heights: A Paramount, 1994, 292 s. ISBN 0-205-15575-8 H55759. Str. 22-23

²¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5. Str. 139 - 140

Výše popsaný výčet sociálních procesů, ke kterým dochází v rámci kooperativního učení, je v podstatě souhrnem několika kladných znaků, kvůli kterým je kooperativní výuka považována za tolik vhodnou. Stejně tak jako v předešlé kapitole je pro nás toto tvrzení důležité z hlediska našeho výzkumu. Celý náš výzkum se zakládá na tom, že kooperativní formy výuky jsou všeobecně považovány za prospěšné pro žáky a výše uvedený text podporuje naše přesvědčení.

3.6 Cíle kooperativního učení

Cíle kooperativního učení se liší od cílů ostatních forem učení několika zásadními věcmi. Právě proto, že nejde jen o plnění úkolů, ale také o práci na úrovni socioemocionální. Cílem tedy není jen osvojení vědomostí ale i celkově o jiný pohled na daný úkol či problém, který je žákům předkládán. Kasíková dělí cíle kooperativních učebních skupin na:

- „úkolové:
 - vlastní vyjádření k látce
 - zkoumání předpokladů
 - pozorné naslouchání
 - učení se o skupinách
 - porozumění textu a další
- socioemocionální:
 - větší senzitivita k druhým
 - posuzování sebe samého ve vztahu k druhým
 - povzbuzování sebedůvěry, jistoty
 - osobnostní rozvoj
 - dávání podpory

- stimulace k další práci“²² a další.

Podle mého názoru je toto specifické rozlišení cílů typickým znakem, který pomáhá v pochopení kooperativních metod ve výuce jako takových. Mezi úkolovými cíly je uvedeno pozorné naslouchání. Tím je myšleno nejen naslouchání o probírané látce či zadání problémové situace, ale právě poslouchání ostatních členů skupiny, jejich názorů na daný úkol a jejich nápadů na řešení tohoto úkolu. I v rovině úkolové je tedy cílem rozvoj žákovi osobnosti a ne jen získání určitých znalostí. Na úkolové cíle navazují cíle socioemocionální, které jsou v rámci kooperativního učení neméně důležité.

Socioemocionální cíle jsou v kooperativním učení velmi podstatné a jsou na úrovni získávání vědomostí. V dnešní době, kdy je velkým trendem odstupovat od encyklopedického vzdělání, jsou cíle zaměřené na osobnostní rozvoj výuky hojně prosazovány. Již mnoho výzkumů prokázalo, že s pouze znalosti člověku nepomohu. Důležité je, aby člověk věděl, jak s nimi naložit a jak je dále ve svém životě využít. Právě tomu by měly kooperativní formy výuky napomoci.

3.7 Typy kooperace

Hned na prvních stranách naší práce jsme uváděli, že kooperace je pojem nejednoznačný a jen v oblasti pedagogiky má několik možností pojetí. Vyjasnili jsme si jaká definice kooperace je pro naši práci stěžejní a na jejím základě jsem dále specifikovala znaky, cíle a zásady kooperativního učení. Dalším pro nás důležitým rozlišením v oblasti kooperativní výuky je typové rozlišení kooperace ve výchovně-vzdělávacím procesu. Kasíková ve své knize Kooperativní učení, kooperativní škola uvádí dva základní typy kooperace, a to:

1. „Kooperace jako nápomoc
2. Kooperace jako vzájemnost“²³

²² KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola: teoretické a praktické problémy*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010, 151 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-807-3677-121. Str. 41

²³ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola: teoretické a praktické problémy*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010, 151 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-807-3677-121. Str. 30

3.7.1 Kooperace jako nápomoc

Kooperace jako nápomoc je postavena na pomoci jedné osoby druhé osobě. U žáků a studentů se jedná například o pomoc při učení. Jeden žák, který látce či problému rozumí, pomáhá druhému tu danou látku či problém pochopit. „Důraz je kladen na spojení mezi jedinci, na přitažlivost cíle pro všechny účastníky a na spolupodílnictví v práci při dosahování cíle.“²⁴ Tento způsob kooperace se v běžných školách vyskytuje například formou tutoringu a ač se může zdát, že k učení se novým dovednostem dochází pouze u osoby, která se má něco naučit, opak je pravdou a i „učitel“ se zdokonaluje.

3.7.2 Kooperace jako vzájemnost

„Podstata této charakteristiky spočívá v tom, že cíl i procedury vedoucí k tomuto cíli jsou sdíleny všemi účastníky. Od začátku úkolové situace jsou její aktéři spojeni odpovědností za práci s informacemi, orientací učení na řešení problémů i hodnocením.“²⁵

Podle výše uvedené citace je jasné, že kooperace jako vzájemnost je v podstatě sdílení úkolu všemi členy skupiny a to včetně společného cíle, odpovědnosti, řešení i hodnocení.

Při definování forem kooperace nebylo naším cílem znehodnotit obsahovou stránku výuky ve prospěch osobnostního rozvoje žáka. Je jasné, že žák chodí do školy proto, aby získal určité znalosti. Avšak hlavním přínosem kooperativní výuky jsou právě její sociální aspekty, které jsou vázány na společné práci žáků při řešení zadaného problému či jiné úlohy. Kooperativní formy výuky tedy nejen že vštěpují žákovi předem stanovené znalosti a další poznatky, ale zároveň ho učí spolupráce, komunikaci a ovlivňují jeho osobnostní rozvoj.

²⁴ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola: teoretické a praktické problémy*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010, 151 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-807-3677-121. Str. 30

²⁵ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola: teoretické a praktické problémy*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010, 151 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-807-3677-121. Str. 31

3.8 *Fáze kooperativní výuky*

Již víme, jaké jsou cíle, znaky a zásady kooperativní výuky. Zároveň jsme se přiblížili i dva možné způsoby nahlížení na kooperaci, tedy kooperace jako vzájemnost a kooperace jako nápomoc. Pro naši práci je ale důležité si také vymezit jak taková kooperativní výuka probíhá. V rámci našeho výzkumu budeme zkoušet čtyři vybrané kooperativní metody a proto je pro nás důležité zmínit se o fázích kooperativní výuky všeobecně.

Stejně tak jako jiné formy výuky i kooperativní učení má jisté fáze, které musíme respektovat. Každý učitel, který chce kooperativně učit, by je měl znát a přizpůsobit se jim. Nejedná se o nepodložené výmysly jednotlivce, ale o velmi dobře propracovaný systém postupu při aplikaci kooperativních metod v rámci výuky.

Je očividné, že kooperativní výuka vyžaduje velmi propracovanou přípravu učitele. Nejedná se jen o přípravu materiální, ale i o uvědomění si své specifické role během kooperativní metody učení. V publikaci Maňáka nalezneme rozlišení kooperativní metody do tří základních fází a to na fázi přípravnou, realizační a prezentační.

Níže popsané fáze kooperativní výuky jsou osvědčeným postupem, který je v současné době brán jako nejschůdnější prostředek pro správný sociální vývoj žáků.

3.8.1 Přípravná fáze

Jak už vyplývá z názvu této fáze, hlavní činnosti během příprav padají na učitele. On sám by měl podrobně promyslet všechny okolnosti, které mohou ovlivnit účinnost kooperativního učení. Osobně bych sem zařadila hlavně:

- velikost skupin včetně způsobu vytvoření skupin
- možné reálné uspořádání třídy
- přesné definování charakteru učebních úloh či problémů (stanovit si cíl, prostředky a formu)
- materiální zabezpečení
- připravenost na případné problémy během výuky

Do přípravné fáze by měla být zahrnuta i samotná příprava žáků. Každý účastník kooperativního učení by měl být na tuto metodu připraven, jinak nemůžeme očekávat odpovídající výsledky. Z pohledu žáka je důležité, aby měl jasnou představu o tom, co se od něj očekává. Samozřejmě není potřeba, aby byl schopen přesně definovat pojem pozitivní vzájemné závislosti či individuální odpovědnosti, ale měl by si být vědom své role ve skupině a svých povinností v rámci skupiny. Nelze předpokládat, že si žáci uvedené předpoklady osvojí sami doma a během výuky již budou přesně vědět, co se od nich očekává. V rámci přípravné fáze by měl učitel sám žáky připravovat na kooperaci a objasňovat jim případné nedostatky.

3.8.2 Realizační fáze

V rámci realizační fáze se podíl činností dělí mezi učitele a žáky. Žáci mají za úkol řešit danou úlohu či problém a učitel v této fázi funguje jako poradce a pokud je to nutné jako pomocník.

Žáci sami by měli být srozuměni s podstatou kooperativního učení tak, aby se mu mohli plně věnovat a neunikal jim smysl daných činností. Je velmi důležité, aby žáci měli přehled, aby u nich došlo ke ztotožnění se s danými principy, jinak kooperativní učení postrádá smysl.

Během realizační fáze se mohou vyskytnout určité problémy, jejichž popis a případnou příčinu budeme popisovat v kapitole č. 6. Problematika možných nežádoucích situací, které nastávají během kooperativního učení si zaslouží podrobnější popis.

3.8.3 Prezentační fáze

V publikaci Výukové metody je tato fáze pojmenována jako prezentační. Podle mého názoru by vhodnějším pojmenováním bylo hodnotící. V závěru kooperativní metody totiž není nutné vždy prezentovat výsledek zadaného úkolu, či řešení problému. Důležité je právě vždy zhodnocení.

V rámci této fáze dochází k hodnocení činnosti skupin, a pokud je tomu dán prostor, tak i činnosti jednotlivců ve skupinách a činnosti učitele. Tato část je velmi důležitá právě z hlediska zpětné vazby. Jak žáci, tak pedagog mají možnost vyslechnout náměty a pohledy na daný problém z jiných hledisek.

Zároveň žáci získají prostor pro vyjádření svých vlastních názorů, dojmů a myšlenek. V neposlední řadě se jim naskytne pohled ostatních členů skupiny na jejich práci během řešení úlohy.

V rámci našeho výzkumu budeme mimo jiné zjišťovat, jaká konkrétní metoda je podle žáků a pedagogů nejvhodnější. Bude tedy nutné všechny námi zvolené metody v rámci výuky vyzkoušet. Proto považuji za podstatné vymezit v této kapitole také možné způsoby prezentace řešení zadaného úkolu. Všechny níže popsané způsoby by si měli žáci během hodin vyzkoušet. To, jakou formu konečné prezentace provedeme, se odvíjí od typu zvolené metody a od obsahu vyučovací hodiny, tedy od probírané látky.

Maňák velmi výstižně popsal čtyři základní způsoby prezentace výsledků kooperativního učení, a proto zde uvádím jeho přesnou citaci. Za hlavní způsoby prezentace považuji:

- „ústní sdělení výsledků, doplněné podle potřeby schématem (na tabuli, folii pro zpětný projektor apod.),
- písemná prezentace výsledků na papíře (svůj originál skupina rozmnoží ve třídě nebo v kabinetě dostupnou kopírkou pro ostatní skupiny nebo všechny žáky v těchto skupinách),
- nástěnná prezentace, např. posteru se stručným komentářem člena příslušné skupiny,
- společná prezentace výsledků práce skupin prostřednictvím jejich posterů (nástěnek).“²⁶

3.9 Skupinová dynamika

V rámci kooperativního učení bychom se také měli zaměřit na skupinu jako takovou. Skupiny samy o sobě procházejí během činností dlouhodobějšího charakteru určitými fázemi. Učitel by měl během kooperativního učení brát v potaz skupinovou dynamiku a přizpůsobit tomu metody a techniky, které

²⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5. Str. 145

hodlá využít. V podstatě se jedná o to jak pracovat se skupinou, jaké stanovovat cíle a jak náročné úkoly či problémy skupině zadávat k řešení.

Problematikou skupin, jejich fungování, vývojem a práci se skupinou se zabývá mnohým pedagogům málo známá oblast psychologie a to skupinová dynamika. Pro správné fungování kooperativních metod je důležitá i správná práce se skupinou. Pokud učitel chce, aby byly naplněny skupinové cíle je potřeba respektovat vývojové fáze skupiny.

Za nejznámější klasifikaci fází skupiny je všeobecně považována Tuckmanova klasifikace, která dělí fáze skupiny na formování, bouření, normování a transformování. Pro naši práci je však důležitější rozfázování vývoje skupiny podle Kasíkové. V knize *Práce s hrou pro profesionály* se dočteme několik zajímavých pohledů na skupinovou dynamiku. V rámci kooperativní výuky pro nás bude asi nejvhodnější rozfázování vývoje skupiny podle docentky Kasíkové.

„Kasíková rozlišuje mezi:

1. etapou utváření
2. etapou bouření
3. etapou vzniku skupinových norem
4. etapou výkonnosti.“²⁷

Z hlediska naší práce je důležité uvědomit si, že i přes to, že dodržíme všechny výše popsané zákonitosti kooperativního učení, můžeme dosáhnout neúspěchu právě proto, že zvolíme metodu, která se zcela nehodí pro danou fázi vývoje skupiny, ve které se skupina právě nachází. Zároveň je pro nás důležité vědět, v jaké fázi můžeme předpokládat změnu v pojetí jednotlivců z já na my.

Jen pro úplnost bych zde uvedla, že někteří autoři uvádějí čtyřbodovou klasifikaci rozšířenou o pátý bod nazvaný truchlení. Tato fáze by měla být zohledněna při dlouhodobých činnostech, během kterých si žáci vytvoří určitý

²⁷ ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 115 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4719-740. Str. 32

vztah k dané skupině a řešenému problému. Během běžných vyučovacích hodin se pravděpodobně s fází truchlení nesetkáme.

3.10 Metody kooperativní výuky

V této části mé práce bych ráda uvedla několik kooperativních metod, které přesně respektují zásady kooperativního učení a vystihují podstatu kooperace. Uvádím je zde tedy jako konkrétní příklad kooperativního učení a zároveň proto, že jejich úspěšnost budu testovat v rámci praktické části této práce. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že se mi tyto metody při výuce osvědčily mnohem více než běžné frontální vyučování.

Celá práce je nazvána kooperativní formy výuky a jejich využití na druhém stupni základní školy. My jsme se pro větší přesnost a lepší zaměření na konkrétní činnost soustředily přímo na konkrétní kooperativní metody. Formy výuky mohou být provedeny mnoha různými metodami, a proto jsme zvolili právě tyto metody.

3.10.1 Metoda skupinového zkoumání

První námi zvolená metoda je podle mého názoru jednou z nejtypičtějších forem kooperativního učení. Má velké využití v mnoha předmětech a zároveň není náročná z hlediska materiálu. Zpravidla můžeme metodu skupinového zkoumání rozdělit do šesti kroků:

1. „vymezení tématu zkoumání, resp. problému (ve třídě, před rozdělením žáků do skupin, nebo v každé skupině zvlášť),
2. analýza a sestavení plánu řešení problému ve skupině,
3. vlastní kooperativní řešení problému ve skupině, týmové zkoumání, syntéza získaných výsledků,
4. příprava prezentace výsledků, aby byla zajímavá i pro ostatní žáky ve třídě,
5. prezentace výsledků práce jednotlivých skupin, podle povahy řešeného problému syntéza výsledků všech skupin (jestliže se např. jedná o skupinové řešení různých aspektů téhož problému) nebo postupná diskuse o získaných výsledcích (v případě různých problémů),

6. zhodnocení činnosti všech skupin a přínosu jednotlivců.“²⁸

Při realizaci této metody je vhodné přesně rozvrhnout časovou dotaci na všech šest dílčích kroků. Osobně tuto metodu využívám zejména v případě, že mám více času, než jen 45 minut běžné vyučovací hodiny.

3.10.2 Metoda sněhové koule

Metoda sněhové koule, stejně tak jako předchozí nevyžaduje náročné materiální zabezpečení. Co se týká času, jedná se ale opět o metodu vyžadující delší dobu na provedení.

„ Po vymezení úlohy (problému) začíná její řešení ve dvojicích. Žáci úlohu nebo problém analyzují, diskutují o možnostech řešení. V další fázi se dvojice spojí do čtyřčlenných skupin a v nich řešení úlohy nebo problému pokračuje. Výsledky práce těchto skupin jsou nakonec syntetizovány a diskutovány v osmičlenných skupinách, které vzniknou opět spojením menších skupin – tentokrát čtyřčlenných.“²⁹

Během této metody jsem se nejednou setkala s problémem dělení žáků do dvojic. Pokud nemá činnost plnit jiné než výchovně vzdělávací cíle, většinou preferuji rozdělování žáků do dvojic podle jejich volby. Tak se jim většinou lépe pracuje. Při této metodě je však vhodné předem určit dvojice tak, aby následní čtveřice a skupiny po osmy byly vyrovnané.

3.10.3 Rohy místnosti

Tato metoda je podle mého názoru zdaleka nejoblíbenější mezi žáky. Žáci si mohou sami vybrat, to čím se budou zabývat a co je jim nejsympatičtější. Možnost volby je z hlediska žáků velmi ceněna. Metoda sama o sobě je velmi jednoduchá na realizaci, a při správném rozvržení je i nenáročná na čas.

„Jde o strukturu, která umožňuje žákům vybrat si a diskutovat určitý rozměr otázky. Učitel nejprve označí (pojmenuje) rohy v místnosti jako určité rozměry zadané otázky. Žáci si poté vybírají, do kterého rohu přejdou. Např. v rozích

²⁸ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5. Str. 145

²⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5. Str. 146

místnosti jsou umístěna jména hrdinů některého románu. Učitel se pak ptá: *Kdo byl váš oblíbený hrdina v tomto románu?* (Otázky k diskusi mohou dávat i žáci.) Žáci přejdou do určitého rohu a tam v menších skupinkách (dvoučlenných, tříčlenných) zdůvodňují svůj výběr. Lze samozřejmě dodat další otázky tak, aby byli žáci podněcováni k přemýšlení, příp. dát takovou otázku, která ukazuje na jiný rozměr tématu a v které tudíž žáci mohou změnit i roh, v kterém původně stáli, a argumentovat znovu. (*Který z hrdinů románu nejvíce ovlivnil spád událostí?*)

Poté, co žáci diskutovali v rozích, učitel vybírá zástupce skupinek ze všech rohů, aby informovali třídu o své diskusi.“³⁰

3.10.4 Skupinová zpráva

Metodu skupinové práce považuji za jednu z nejoblíbenějších mezi pedagogy. Osobně jsem se s ní v rámci mého studia častokrát setkala. Sama z důvodů nenáročnosti a velkého úspěchu tuto metodu ráda využívám.

„Žáci zkoumají společně téma. Každý z nich je odpovědný alespoň za jeden zdroj a napsání několika informací. Zpráva se píše společně, každý je odpovědný za to, že jeho informace jsou začleněny. Pokud je zpráva podávána ústně, každý ze skupiny se musí účastnit a pomoci jeden druhému, dokud vše nejde hladce.“³¹

V rámci naší práce se nám již povedlo specifikovat teoretická východiska naší práce, vymezili jsme si historický pohled na kooperaci i pohled z hlediska pedagogického a psychologického. Poté následovalo nastínění problematiky znaků, zásad a cílů kooperativní výuky. Zvolili jsme čtyři hlavní kooperativní metody, které budeme v rámci našeho výzkumu zkoumat. Na tomto teoretickém základu již můžeme postupně stavět zásadní poznatky, které jsou

³⁰ KASÍKOVÁ, Hana. Výuka v kooperativních strukturách. In: *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2012-03-12]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14191/vyuka-v-kooperativnich-strukturach-.html/#komentare_body

³¹ KASÍKOVÁ, Hana. Výuka v kooperativních strukturách. In: *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2012-03-12]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14191/vyuka-v-kooperativnich-strukturach-.html/#komentare_body

stěžejní pro naši empirickou část práce. Jedním z hlavních cílů našeho výzkumu je zjistit, zda žáci a pedagogové považují kooperativní formy výuky za vhodné a tolik prospěšné. Nejdříve ale musíme specifikovat kooperativní učení ve vztahu k žákovi a ve vztahu k učiteli.

4 Kooperativní učení ve vztahu k žákovi

Na předešlých stranách jsme několikrát uvedli, že kooperativní učení znamená pro učitele náročnou a důkladnou přípravu. Pokud se však zaměříme na žáka, kooperace není ani pro něj jednoduchý způsob spolupráce. Zvláště pokud je pro něj nový se žák musí učit mnoha věcem, na které nemusí být z předešlé výuky zvyklí.

„Pro spolupracující chování je typické, že je méně přirozené než nespolupracující chování, a proto můžete očekávat, že žáci budou spolupracovat a zapojovat se do studia pouze v tom případě, když je naučíte dávat přednost spolupracujícímu chování před nespolupracujícím.“³²

I přesto, že na většině škol se učitelé snaží aplikovat nové přístupy k vyučování, hlavním výukovou metodou je stále frontální vyučování. Pro mnoho žáků je sice skupinová práce běžná, ale ne ve smyslu kooperace. Skalková ve své knize obecná didaktika trefně popisuje, co je podstatou kooperativního učení ve vztahu k žákovi.

„ Pro žáky přináší skupinové vyučování nové situace, kde aktivní činnost a samostatná práce se spojují s dovedností formulovat své názory, účastnit se diskuse spolu s ostatními účastníky, dospívat k zobecňujícím závěrům.“³³

Z vlastních zkušeností mohu říci, že je dobré žáky na kooperativní výuku připravit. Mluvíme zde o žácích z druhého stupně základní školy. Pro žáky z prvního stupně základní školy by měli být podmínky trochu upraveny, tak aby byly děti schopné různým procesům porozumět. Pokusím se tedy alespoň v několika bodech shrnout, co by měli podle mého názoru žáci znát před tím, než se pustíme do kooperace. Jedná se tedy především o tyto znalosti:

- žáci by měli chápat pojem spolupráce ve smyslu kooperace

³² CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1996, 289 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8083-9. Str. 32

³³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1. Str. 210

- žáci by si měli být vědomi stanovených pravidel chování během výuky a respektovat je.
- žáci by měli chápat smysl pozitivní vzájemné závislosti
- žáci by měli být schopni adekvátně komunikovat jak mezi sebou tak s učiteli
- žáci by měli mít jasnou představu o roli učitele během kooperativní výuky

Samozřejmě je možné začít s kooperativním učením, aniž by mu předcházela jakákoliv příprava. V tom případě je ale dosti pravděpodobné, že navyknutí žáků na kooperativní formy výuky bude nesnadné a delší, než když žáky na tuto metodu připravíme a dáme jim prostor pro diskusi a možnost volby.

Samotné chování učitele totiž velmi ovlivňuje chování žáků. Nejde zde jen o to, že by učitel neměl dělat nic, co nechce, aby dělali žáci (mluvit sprostě, křičet, kouřit apod.) zároveň ale samotný přístup učitele k výuce a k žákům velmi ovlivňuje i jejich chování.

Na začátku druhé poloviny 20. století se poměrně dlouhou dobu věnoval zkoumání vlivu učitelova chování na chování a následné výsledky práce žáků badatel Jakob Kounin. Z výsledků jeho více jak dvacetileté práce vznikla takzvaná Kouninova metoda, která vnesla do této problematiky dva nové pojmy: vhléd a organizace. Vhlédem je zde myšlen přehled učitele o veškerém dění ve třídě. Učitelé vidí do své oblasti, rozumí jí a jsou schopni neustále hlídat dění ve třídě a díky tomu správně a včas reagovat na případné situace.

„Podle Kounina je velmi důležité, aby učitelé při vedení výuky ve třídě byli schopni věnovat se současně několika činnostem“³⁴

4.1 Vnitřní a vnější motivace žáka k učení

Pro učitele začlenění kooperace do výuky znamená důkladnou přípravu a preciznost prováděných metod. Pro žáka je připravenost neméně důležitá. Jde

³⁴ CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1996, 289 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8083-9. Str. 33

hlavně o to, aby žák věděl, co je to kooperace a co mu může přinést. V dnešní době jsou žáci celkem běžně zvyklí pracovat ve skupinách. To však většinou neznamená, že vědí co je to kooperace. Aby kooperace plnila svůj cíl, musí být všem zainteresovaným jasno, o co se jedná. Proto by vždy měla předcházet příprava žáka na kooperaci. Nemůžeme po žácích hned od začátku očekávat perfektní kooperativní schopnosti. Musíme brát v potaz několik důležitých faktorů, mezi které bych zařadila zejména tyto:

- věkové a fyzické zvláštnosti jednotlivých žáků,
- klima ve třídě
- psychické a sociální zvláštnosti jednotlivých žáků,
- případné problémy vyskytující se v daném třídním kolektivu,
- motivace jednotlivých žáků

Ve vztahu kooperativního učení k žákovi musíme také brát na zřetel to, co žáka k učení motivuje nebo demotivuje. Pokud má učitel takovéto znalosti o žácích může s nimi dále pracovat a využít je v rámci lepší motivace žáků při výuce.

Žáci mohou být motivováni k výuce buď vnitřně anebo z vnějšku. Pokud si žák uvědomuje, že jeho zapojení do učební činnosti uspokojí některou z jeho potřeb, jedná se o vnitřní motivaci. Žák chápe, že aktivní účast během výuky mu přinese užitek. „Také samotnou učební činnost považují za hodnotnou.“³⁵ Oproti tomu vnější motivace je charakterizována získáním nějaké odměny za aktivní činnost. Tato odměna nemusí být vždy hmatatelná a okamžitá, ale žák si jí musí být vědom. Další možností vnější motivace k učení je vyhnout se nepříznivým následkům, které byly cíleně definovány např. učitelem s výsledkem vyhnout se nespolupráci.

³⁵ CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1996, 289 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8083-9. Str. 137

5 Kooperativní učení ve vztahu k učiteli

Jestliže se pedagog rozhodne využívat kooperativní učení ve své výuce, znamená to pro něj velkou změnu oproti tradičním způsobům vyučování. Mění se totiž jeho základní role, tedy přestává být hlavním nositelem vědomostí a začíná se stávat koordinátorem a poradcem. Z pohledu některých pedagogů se jedná přímo o osvobození od věčného výkladu a usměrňování.

Přechod na kooperativní učení pro učitele neznamena pouze změnu jeho role, ale zároveň je kladen velký důraz na teoretickou i praktickou připravenost učitele a celkově na přípravu vyučování celkově. Právě velká náročnost na přípravu některé z učitelů od kooperativního učení odrazuje. Jsou to většinou učitelé, kterým záleží na jejich práci a ne na efektivnosti jejich práce. Tedy ať je to pro ně co nejjednodušší a žáci ať se naučí jen nutné vědomosti.

Pokud se zevrubněji podíváme na pojem pedagog, můžeme zaznamenat několik pohledů na toto povolání. Zvláště pak v souvislosti s kooperativní formou výuky se nám nabízí mnoho náhledů. Všeobecně platí, že pedagog by měl pomáhat žáků při učení a předávat jim určité vědění. Zároveň by měl vytvářet takové prostředí a situace, aby učení žáků bylo efektivní. To platí pro všechny formy výuky. V kooperativní výuce se učitelé ještě přidávají další role, které mohou být také ovlivněny společností, ve které se pedagog nachází i druh výchovně-vzdělávacího zařízení. Učitel si stejně tak jako ostatní lidé některé role může zvolit a některé mu jsou určeny například typem školy.

Když bychom se hlouběji podívali na to, co všechno by měl učitel během kooperativní výuky zvládat, naskytne se nám pohled na desítky úkolů a povinností. Z dostupné literatury jsem se pokusila vybrat ty nejzákladnější a nejdůležitější úkoly učitele během kooperativního učení.

„ Při realizaci skupinové a kooperativní výuky učitel zejména:

- motivuje žáky pro skupinové řešení úloh (problémů),
- organizuje vytváření skupin ve třídě, popř. (v případě spontánního seskupování žáků do malých skupin) toto utváření usměrňuje,

- zadává skupinám úlohy a jasné instrukce (ty mohou být pro každou skupinu stejné nebo se mohou lišit, např. svou náročností, popř. obsahem úloh, které se ale většinou vztahují k určitému tématu učiva),
- pozoruje práci skupin, činnost žáků, v případě potřeby poskytuje metodickou pomoc (např. pomáhá skupině formulovat problém, podněcuje je k vytváření adekvátních hypotéz řešení, poskytuje skupině doplňující informace k úloze atp.),
- podporuje spolupráci žáků ve skupinách, výměnu názorů,
- v případě potřeby se stává členem některé ze skupin (např. méně výkonných, slabších) žáků,
- vyzívá žáky k hodnocení jejich společné práce ve skupině i k individuálnímu sebehodnocení přínosu jednotlivých žáků k řešení úlohy (problému),
- vybízí žáky k prezentaci výsledků jejich skupinové spolupráce, popř. shrnuje a hodnotí výsledky práce všech skupin ve třídě (např. v závěru vyučovací hodiny).“³⁶

V rámci kooperativního učení je velmi důležitá komunikace mezi učitelem a žáky a mezi žáky zároveň. Komunikace mezi učitelem a žáky může skrývat mnohá úskalí, kterým se učitel musí vyvarovat.

„Sdělení dospělých, předávaná dětem, mají dalekosáhlý vliv na to, jak děti a dospívající mládež vnímají sami sebe. Co může vypadat jako drobné systematické rozdíly ve vyjadřování učitelů, může hluboce ovlivnit pohled žáků na sebe sami a jejich ochotu spolupracovat.“³⁷

Cangelosi ve své knize uvádí některé situace či druhy chování, kterým by se učitel, který chce, aby jeho žáci správně a dobře kooperovali, měl vyhnout. Ráda bych zmínila hlavně:

³⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5. Str. 142

³⁷ CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1996, 289 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8083-9. Str. 40

- Nálepkování – v podstatě jde o to, že bychom měli na žáky pohlížet stejně a nerozlišovat mezi nimi. Vůbec nepřijatelné je sarkastické chování a nazývání žáků negativními jmény. Zároveň bychom ale neměli označovat žáky ani zdánlivě lichotivými slovy jako je např. šikovný, snaživý apod.
- Negativní vliv chvály – v tomto případě autor poukazuje na to, že chválit je správné a co více dokonce žádoucí, neměli bychom ale chválit žáky samotné, ale jejich práci a jejich chování. Zároveň však poukazuje na to, že každý učitel by měl pozorně rozmyslet jak často a za co bude žáky chválit, tak aby nedošlo k případné „závislosti“ na chvále.

6 Možné problémy při kooperativním vyučování

Kooperativní učení, stejně tak jako kompetitivní či individualistické, sebou nese riziko možných problémů, které mohou během výuky nastat. Na následujících řádcích se pokusím popsat hlavně ty problémy, které jsou hojně zmiňovány v literatuře, a zároveň je z vlastní zkušenosti mohu potvrdit. Zároveň je pro naši empirickou část důležité tyto časté problémy znát, abychom se jim mohly při výuce vyvarovat a nedošlo tak k negativnímu ovlivnění našeho výzkumu.

V rámci kooperativního učení vznikají problémy převážně z důvodu špatné komunikace ať už mezi žáky navzájem anebo mezi učitelem a žáky.

To, jestli budou žáci komunikovat správně, záleží na jejich schopnostech a zkušenostech. Správnou komunikaci by měl podpořit i pedagog, tím, že bude znát zásady správné komunikace a bude se snažit vyvarovat překážkám v komunikaci mezi ním a žáky. Velmi podstatný vliv na správnost komunikace a tedy správné provedení kooperativních metod má také prostředí, které je pro komunikaci v rámci výuky poskytnuto. Pro úplnost, zde uvedu dva základní typy komunikačního klimatu ve třídě:

1. „Komunikační klima suportivní (vstřícné, podpůrné): je to klima, v němž se jeho účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou své názory a pocity a to otevřeně a jasně.
2. komunikační klima defenzivní (obránné): v tomto klimatu vznikají situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity aj.“³⁸

Kooperativní učení je založeno na spolupráci dvou a více jedinců. Obecně se doporučuje dělit skupiny po třech až 6 členech, samozřejmě v návaznosti na zvolené metodě, cíly a úkolu činnosti. Někdy je však učitel nucen ať už z kapacitních nebo materiálních důvodů skupiny přizpůsobit daným

³⁸ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-736-7047-X. Str. 344

podmínkám, čímž mohou vznikat určité problémy. Za možné špatné provedení kooperativních metod můžou zpravidla tyto vlivy:

- „vysoký počet žáků ve třídě: v důsledku toho nemůže učitel během vyučování komunikovat stejně často a stejně intenzivně se všemi žáky, v souvislosti s tím vzniká jejich odlišný komunikativní status ve třídě,
- lokalizací žáků ve třídě: je prokázáno, že při vyučování existují tzv. akční zóny, tj. při běžném rozmístění žáků ve třídě jsou někteří žáci více zasahováni učitelskými vyučovacími aktivitami (např. žáci sedící v předních lavicích) než jiní žáci (např. ti, kteří sedí v zadních lavicích),
- rozdílnou komunikací mezi učiteli a žáky v závislosti na sexových rozdílech: existují empirické nálezy o tom, že učitelé – muži a učitelky – ženy odlišně komunikují s žáky – chlapci a žákyněmi – dívkami.“³⁹

Při dělení žáků do skupin může učitel zvolit spoustu možností a způsobů. Problém může nastat, pokud se v jedné skupině sejdou žáci, kteří spolu nějakým způsobem nevycházejí nebo jejichž vzájemné vztahy nejsou kladné.

I samotný vztah učitele a žáka může mít negativní vliv na průběh vyučovací hodiny. Učitel by měl být v mnoha směrech pro žáka vzorem. Pokud ale z nějakých důvodů žák učitele nerespektuje, může dojít k narušení vyučovacího procesu. Kooperativní formy výuky mohou být velmi ovlivněny právě zmiňovaným despektem k učiteli. Nikdo z nás nebude považovat rady a pomoc od nepřítele za věrohodné.

Možné problémy při kooperativním učení a při skupinové práci celkově uvádí docentka Kasíková ve své knize Učíme se spolupráci spolupráci. Každý učitel by se měl určitě připravit na možné problémy s kázní a to zejména na:

- velký hluk ve třídě
- nedisciplinované chování žáka

³⁹PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-736-7047-X. Str. 346 - 347

V dnešní době jsou již žáci poměrně zvyklí pracovat ve skupinách, přesto ale stále převládá spíše frontální způsob vyučování a proto někteří žáci berou skupinovou práci jako možnost k povolenému nerespektování jasných pravidel při vyučování. Během kooperativního učení se můžeme setkat s tím, že někteří žáci ve skupině nepracují a svou práci nechávají na ostatních členech skupiny. Opačným problémem může být ale i příliš aktivní člen skupiny, který nepustí ostatní účastníky ke slovu a tím jim znemožní aktivně se účastnit řešení problému či úlohy. Oba tyto problémy můžeme jednoduše vyřešit tím, že zadáme každému členovi konkrétní úkol, na jehož základě budou moci splnit úlohu jako skupina.

Nezanedbatelnou součástí možných problémů při kooperativní výuce je i samotné uvažování žáka nad sebou samým. Více sebevědomí žáci i žáci nesebevědomí mohou svým prosazováním se či neprosazením se negativně ovlivnit chod kooperativní činnosti.

„Ve větších skupinách mají sebevědomější žáci sklon diskusi ovládnout. Někteří učitelé proto rozdělují třídu do menších skupin. Když je ve skupině více jak 12 žáků, je obtížné zajistit, aby se většina z nich do diskuse zapojovala. Kratší diskuse mohou mít ovšem svůj smysl i ve větších skupinách.“⁴⁰

Záleží tedy hodně na učiteli, jaká pro kooperativní učení nastaví pravidla. V některých případech může právě práce v menších skupinách podpořit projev žáků, kteří mají běžně s vystupováním před celou třídou problémy.

„Práce ve skupinách je aktivní, umožňuje žákům, aby si procvičovali metody, pravidla a slovní zásobu, jímž se učí. Nesmělí žáci, kteří nevystoupí před třídou, se obvykle nechají snadněji přimět k aktivitě ve skupině. A co více, práce ve skupinách většinou znamená též sebekontrolu a vzájemnou pomoc, při nichž jsou nedorozumění odstraňována v poměrně vstřícné atmosféře.“⁴¹

⁴⁰ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002, 380 s. ISBN 80-717-8681-0. Str. 170

⁴¹ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002, 380 s. ISBN 80-717-8681-0. Str. 175

Celkově lze říci, že pro správné fungování kooperativní výuky je nutná, dalo by se říci v podstatě pro učitele nezbytná, absolutní znalost třídního kolektivu. Pedagog by si měl být vědom veškerých možných problémů, které mohou nastat, a měl by na ně být připraven. Zároveň by měl být obeznámen se situací ve třídě a to i co se týká vztahů mezi žáky tak, aby se mohl případným neshodám vyvarovat, nebo aby mohl popřípadě přizpůsobit činnosti tak, aby třídě jako kolektivu pomohli možné problémy vyřešit.

Jako problém může být chápáno samo kooperativní učení. Jak bylo trefně zmíněno v knize analýza vyučování: „Tak jako všechny vyučovací metody i skupinová práce bude neúčinná, pokud ji budeme používat bez rozmyslu, příliš často či příliš dlouhou dobu.“⁴²

V rámci mého výzkumu budu v průběhu jednoho školního dne vždy čtyři vyučovací hodiny trávit s jednou určitou třídou a během této výuky budu aplikovat kooperativní metody. Je tedy velmi důležité, abych žáky nezahltila přemírou skupinové práce a kooperace. Na základě získaných informací o možných problémech během kooperativního učení jsem se rozhodla vložit do každé hodiny vždy alespoň pár minut frontální výuky.

Znalost možných problémů je pro nás důležitá hlavně z hlediska prevence těchto jevů během výše zmiňovaného výzkumu. Ve své publikaci Kooperativní učení, kooperativní škola uvádí Kasíková několik úskalí skupinové práce, které jmenují i sami učitelé. Za zmínku jistě stojí např:

- „žáci ve skupině nepracují rovnoměrně, jsou tu tahouni a ti, kteří se vezou
- ve skupinové práci se nedá počítat se systematičností
- žáci si nedovedou organizovat práci
- skupiny jsou příliš hlučné, žáci se překřikují
- neprobere se příliš učiva

⁴² PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002, 380 s. ISBN 80-717-8681-0. Str. 176

- obtížné je hodnocení učební činnosti⁴³

Podle mého názoru, a mohu mluvit již ze svých nabytých zkušeností, lze výše jmenované problémy odstranit, avšak vyžaduje to velmi náročnou přípravu od učitele. Velká náročnost na přípravu je mimochodem také uvedena jako jedno z úskalí skupinové práce, které učitelé často zmiňují. Učitel, pro kterého jeho práce znamená odučit si denní počet hodin, je bezesporu odsouzen k tomu, stěžovat si na náročnost skupinové práce. Učitel poctivý, pečlivě se připravující na výuku, jemuž jde o to, aby z hodin měli co největší prospěch žáci, je na náročnou přípravu zvyklý a myslím si, že by mu nemělo kooperativní učení dělat tak velký problém, aby ho v hodinách vynechával.

Na stránkách výše jsme se zaměřili na možné problémy spojené s kooperativní výukou. Po jejím přečtení je nám jasné, že většina z nich je brána z pohledu učitele. Problémy s kooperací ve výuce ale mohou mít i žáci samotní. Ne všichni žáci vždy rádi pracují ve skupině a v dnešní době, kdy se díky mnohem lepší diagnostice a celkově rozšířenější integraci velmi často setkáváme s dětmi, které trpí různými poruchami chování nebo například poruchami autistického spektra, jako je například aspergerův syndrom apod., můžeme předpokládat, že i v tomto směru nastane během kooperativní výuky problém. Pro každého učitele je vždy dobré být obeznámen se situací v daném třídním kolektivu. I v kooperativní výuce si musí najít svoje místo respekt k individuálním potřebám žáků.

Na obranu kooperativních forem výuky by bylo dobré ještě připomenout i kladné stránky. Samotná práce ve skupině přispívá k rozvíjení vzájemné nápomoci a také pomáhá při uplatnění méně výkonných žáků. I pro žáky nesmělé je práce v menších skupinách motivující pro větší aktivitu. Je pro ně jednodušší projevit se před skupinou pěti žáků, než před celou třídou. Je však důležité dodržet stanovené zásady a být připraven na možné problémy, které jsme výše popsali.

⁴³ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola: teoretické a praktické problémy*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010, 151 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-807-3677-121. Str. 20

7 Výzkumná část

7.1 *Formulace výzkumného problému*

V teoretické oblasti kooperativního učení se v posledním desetiletí setkáváme s názorem, že kooperace ve výuce je velmi prospěšná pro její účastníky. Celá námi zpracovaná teoretická část této práce odkazuje na množství publikací, které považují kooperativní formy výuky za přínosné jak pro žáka, tak pro pedagoga.

Podle mého názoru jsou kooperativní formy výuky opravdu přínosné pro všechny zúčastněné. Mě samotnou, ale zajímalo, jaký pohled na to mají právě aktéři těchto metod, tedy samotní žáci a pedagogové. Osobně si myslím, že většina z nich bude považovat kooperativní formy výuky za přínosné a také zábavné a opodstatněné.

Na základě teoretického bádání a svých vlastních zkušeností z praxe jsem formulovala naše výzkumné problém takto:

- Jaký názor mají žáci a pedagogové na kooperativní metody z hlediska prospěšnosti, vhodnosti a zábavnosti?
- Liší se názor přímých aktérů kooperativních metod ve výuce, tedy žáků a pedagogů od názoru většiny autorů píšících o kooperativním učení jako o vhodném způsobu učení?

7.2 *Cíle empirického zkoumání*

Jak již bylo zmíněno v teoretické části této práce, hlavním cílem našeho empirického zkoumání je zjistit, jak na kooperativní formy výuky nahlíží samotní žáci a pedagogové v praxi. Zároveň jsme si stanovili jako cíl zjistit, která z námi vybraných kooperativních metod je podle žáků a pedagogů nejvhodnější.

7.3 *Stanovení předpokladů*

Stanovení předpokladů pro mne nebylo nijak obtížné. Důležité bylo je přesně vymezit a formulovat, tak aby jejich ověření nebo vyvrácení bylo jasné a

nezpochybnitelné. Stanovila jsem si tedy šest základních předpokladů, které se pokusím během mého výzkumu ověřit.

7.3.1 Předpoklad č. 1

Většina žáků bude považovat kooperativní způsob výuky za zábavný.

7.3.2 Předpoklad č. 2

Kdyby si žáci mohli vybrat, většina žáků by preferovala hodiny tvořené aktivními skupinovými činnostmi založenými na kooperaci.

7.3.3 Předpoklad č. 3

Převažující počet žáků bude považovat kooperativní způsob výuky za vhodný.

7.3.4 Předpoklad č. 4

Většina pedagogů bude považovat kooperativní formy výuky za prospěšné pro žáky.

7.3.5 Předpoklad č. 5

Většina žáků bude preferovat metodu rohy místnosti.

7.3.6 Předpoklad č. 6

Převažující počet učitelů bude preferovat metodu skupinové zprávy.

7.4 Výzkumné metody

Pro svůj výzkum jsem zvolila dvě základní metody, jejichž podstatu a provedení se pokusím objasnit na následujících stranách. Jako základní, a tedy nejpodstatnější, pro svůj výzkum jsem zvolila metodu dotazníku, kterou spojím se strukturovaným pozorováním.

Pro svůj dotazník jsem zvolila několik typů otázek. Většina otázek je uzavřená či polozavřená, případně užívám škálovací otázky.

Metodu dotazníku jsem využila pro ověření všech předpokladů. Konkrétní otázky v dotazníku mi umožnily přesné zjištění dané situace. Metoda pozorování v našem případě sloužila jako doplňující zdroj informací, který měl podložit některé informace získané dotazníky.

7.5 Výběr vzorku

Bohužel musím podotknout, že výběr vzorku nebyl plně v mých rukou. Ne všechny školy jsou ochotny vyjít vstříc studentce, která za sebou nemá odbornou organizaci. Respondenty byli tedy žáci sedmých, osmých a devátých tříd na základní škole Aloisina Výšina a Broumovská v Liberci.

7.6 Realizace výzkumu

Základním stavebním kamenem mého výzkumu je dotazník, a proto je nutné přesně vymezit postup, podle kterého se budu řídit během sběru dat pomocí dotazníku. Hlavním cílem našeho výzkumu je zjistit, jakou metodu kooperativní výuky budou žáci a pedagogové považovat za nejvhodnější. Poté, co je s žáky vyzkoušíme, se jich v rámci dotazníku můžeme jednoduše zeptat. Pro nás je ale také důležité zjistit, jak žáci i pedagogové samotní na kooperativní formy výuky nahlízejí. Proto je větší část dotazníku věnována právě pohledu respondentů na kooperativní formy výuky jako takové a až ke konci se ptáme na konkrétní metodu.

Jak již bylo zmíněno výše, výzkum jsem prováděla na dvou základních školách v Liberci. První část výzkumu probíhala na základní škole Aloisina Výšina v sedmých, osmých a devátých třídách. Celkem se jednalo o 78 respondentů z řad žáků a pět respondentů z řad pedagogů. V pěti třídách jsem v průběhu jednoho týdne absolvovala každý den čtyři hodiny vždy s jednou třídou. Každou hodinu jsem vyzkoušela jednu ze čtyř kooperativních metod výuky. Jednalo se metodu skupinové práce, metodu rohy místnosti, metodu skupinového zkoumání a metodu sněhové koule. Obsah vyučovací hodiny se vždy řídil předmětem, který se v dané třídě tu kterou hodinu zrovna učil. Tím jsme také vyloučili vliv zajímavosti probírané látky na výsledky dotazníkového šetření. Pro nás bylo nejdůležitější vždy vyzkoušet všechny čtyři metody, aby mohly jak pedagogové, tak žáci rozhodnout, která z metod je podle nich nejlepší právě na základě vlastních zkušeností. Pedagogové se vždy účastnili celé hodiny. Jejich přítomnost byla pro výzkum také důležitá, protože bylo nutné, aby na dotazník odpovídali také na základě vlastních zkušeností. Po čtyřech odučených hodinách jsem žákům rozdala dotazníky a jejich úkolem bylo je popravdě vyplnit.

Na druhé základní škole Broumovská probíhal výzkum zcela stejně. V rámci jednoho týdne jsem odučila čtyři dny ve čtyřech třídách, v každé vždy čtyři hodiny, tak abych mohla s každou třídou vyzkoušet všechny čtyři metody. Na základní škole Broumovská jsem získala 56 respondentů z řad žáků a 4 respondenty z řad pedagogů.

Dotazník jsem rozdělila do pěti částí. První část je úvodní, ve které uvádím, proč dětem dotazník dávám, jak ho mají vyplňovat a v poslední řadě kdo vlastně jsem.

7.6.1 Dotazník pro žáky

Dobrý den milí žáci,

právě před vámi leží malý test. Nemusíte se bát, nebude se známkovat. Dokonce se ani nemusíte podepisovat. Otázky, na které budete odpovídat, poslouží mně a vaší paní učitelce. Rády bychom vás lépe poznaly.

V následujících deseti otázkách bude vaším úkolem popravdě odpovědět.

Otázky i odpovědi si pozorně přečtete a poté vybranou odpověď zakroužkujete.

Vždy vyberte jen jednu odpověď.

Pokud něčemu nebudete rozumět, můžete se mě zeptat.

Přeji hezké vyplňování.

Studentka Nad'a

Další částí jsou samotné otázky, které jsou podle podstatnosti pro náš výzkum rozděleny do tří okruhů. První dvě otázky jsou pro náš výzkum v podstatě nedůležité, ale mají navodit v dotazovaném dobrý pocit.

1. CHODÍŠ DO ŠKOLY RÁD/A?

ANO

JEN NĚKDY

NE

2. MÁŠ RADĚJI ŠKOLNÍ VYUČOVÁNÍ NEBO ČINNOSTI MIMO ŠKOLU?

VYUČOVÁNÍ

ČINNOSTI MIMO ŠKOLU

Následujících osm otázek je pro náš výzkum stěžejních. Jednoduchou formou se ptají na problém, který v práci zjišťujeme a zároveň jsou formulovány tak, aby děti měly pocit, že nejde o nic vážného, což by v nich mohlo vzbudit pocit nedůvěry. Otázky musely být samozřejmě formulovány tak, aby jim porozuměly děti z druhého stupně základní školy.

3. MYSLÍŠ SI, ŽE BYLA DNEŠNÍ HODINA JINÁ, NEŽ OSTATNÍ HODINY?

ANO NEVÍM NE

4. BAVILY TĚ DNEŠNÍ ČINNOSTI V HODINĚ?

ANO NEVÍM NE

5. MYSLÍŠ SI, ŽE JSI SE TOHO DNES NAUČIL/A VÍCE NEŽ PŘI NORMÁLNÍ HODINĚ?

ANO NEVÍM NE

6. KDYBY SIS MOHL/A VYBRAT, MĚL/A BYS RADĚJI VĚTŠINU HODIN TVOŘENÝCH AKTIVNÍMI SKUPINOVÝMI ČINNOSTMI?

ANO NEVÍM NE

7. KDYBYS MOHL/A DNEŠNÍ HODINU OZNÁMKOVAT JAKO VE ŠKOLE, JAKOU BYS DAL/A ZNÁMKU?

1 2 3 4 5

8. NUDIL/A JSI SE BĚHEM DNEŠNÍ HODINY?

ANO NEVÍM NE

9. MYSLÍŠ SI, ŽE BYLY DNEŠNÍ AKTIVITY PRO TEBE VHODNÉ?

ANO NEVÍM NE

**10. KTERÁ Z AKTIVIT TI PŘIŠLA JAKO NEJLEPŠÍ?
(ZAKROUŽKUJ)**

- SKUPINOVÉ ZKOUMÁNÍ
- SNĚHOVÁ KOULE
- ROHY MÍSTNOSTI
- SKUPINOVÁ ZPRÁVA

Poslední otázka je pro náš výzkum nedůležitá, ale vyvolá v dítěti pocit, že nás zajímá, co rád dělá a nenuceně dotazník zakončí v podstatě pro dítě příjemnou otázkou.

11. JAKÝ PŘEDMĚT MÁŠ VE ŠKOLE NEJRADĚJÍ? (napíš ho)

.....

Poslední část obsahuje otázky čistě identifikační a samozřejmě poděkování za vyplnění.

Nakonec mi prosím ještě prozrad':

- *Do jaké chodíš třídy?* _____
- *Kolik je ti let?* _____
- *Jsi chlapec nebo dívka?* _____

Mnohokrát ti děkuji za vyplnění.

7.6.2 Dotazník pro pedagogy

Dotazník pro pedagogy byl sestaven podle stejného principu jako dotazník pro žáky. Níže ho uvádím v přesné podobě, tak jak ho obdrželi.

Dobrý den Vážení učitelé,

právě před vámi leží malý test. Otázky, na které budete odpovídat, poslouží pro výzkum, který dělám v rámci své diplomové práce a týká se využívání kooperativních metod učení v běžných hodinách školní výuky.

Na následujících devět otázek prosím popravdě odpovězte. Dotazník je anonymní a bude sloužit pouze pro mé studijní účely.

Otázky i odpovědi si pozorně přečtěte a poté vybranou odpověď zakroužkujte nebo doplňte.

Vždy vyberte jen jednu odpověď.

Přeji hezké vyplňování.

Bc. Naděžda Mitbauerová

1. NA JAKÉM TYPU ŠKOLY VYUČUJETE?

.....

2. MYSLÍTE SI, ŽE BYLA DNEŠNÍ HODINA JINÁ NEŽ VAŠE BĚŽNÉ HODINY?

ANO NEVÍM NE

3. PŘIŠLY VÁM ČINNOSTI V DNEŠNÍ HODINĚ ZÁBAVNÉ?

ANO NEVÍM NE

4. MYSLÍTE SI, ŽE JSOU KOOPERATIVNÍ FORMY VÝUKY PRO ŽÁKY LEPŠÍ NEŽ FORMY KOMPETITIVNÍ ČI SAMOSTATNÁ PRÁCE?

ANO NEVÍM NE

5. KDYBYSTE SI MOHL/A VYBRAT, MĚL/A BYSTE RADĚJI VŠECHNY HODINY TVOŘENÉ AKTIVNÍMI SKUPINOVÝMI ČINNOSTMI?

ANO NEVÍM NE

6. KDYBYSTE MOHL/A DNEŠNÍ HODINU OZNÁMKOVAT JAKO VE ŠKOLE, Z HLEDISKA ÚČINNOSTI, JAKOU BYSTE DAL/A ZNÁMKU?

1 2 3 4 5

7. VYBERTE, KTERÁ Z METOD BYLA PODLE VÁS PRO ŽÁKY NEJVHODNĚJŠÍ?

- METODA SKUPINOVÉHO ZKOUMÁNÍ
- METODA SNĚHOVÉ KOULE
- ROHY MÍSTNOSTI
- SKUPINOVÁ ZPRÁVA

8. MYSLÍTE SI, ŽE BYLY DNEŠNÍ AKTIVITY PRO ŽÁKY VHODNÉ?

ANO

NEVÍM

NE

Nakonec prosím ještě DOPLŇTE:

- ***Jaký předmět na škole vyučujete?*** _____
- ***Kolik je Vám let?*** _____
- ***Jste muž nebo žena?*** _____

Děkuji za vyplnění a přeji hezký den.

Celkově byla realizace výzkumu pro mě velmi náročná. V rámci dvou týdnů jsem odučila 36 hodin ze všech různých předmětů. Bylo velmi důležité se na hodiny opravdu dobře připravit. Po dohodě s pedagogy mi bylo umožněno vyhnout se hodinám matematiky. Realizace kooperativních metod v předmětu matematiky je stejně tak dobře proveditelná, jako v jiných předmětech, ale já sama jsem se necítila natolik odborně připravena, abych učila matematiku. Přípravy jsem tedy dělala na vyučovací hodiny v předmětech občanská výchova, český jazyk, fyzika, dějepis, přírodopis, zeměpis, hudební výchova a

výtvarná výchova. V rámci hudební a výtvarné výchovy jsem se zaměřila na oblast dějin. S přípravami mi vždy pomáhali pedagogové tým, že mi řekli, jaká látka se zrovna probírá a ochotně mi poskytli učebnice a další materiály. Nemusela jsem tedy sama vyhledávat informace na samotné zpracování příprav. Pro ukázkou bych zde ráda uvedla přípravu vždy na jednu z kooperativních metod výuky. Přípravy jsou vytvářeny na předmět občanská výchova.

Příprava na vyučovací jednotku

Předmět: OBČANSKÁ VÝCHOVA

Třída: 7. A ZŠ

Datum: 3. 5. 2012

Téma: KULTURA A UMĚNÍ

Organizační forma vyučovací jednotky: frontální výuka, skupinová výuka, kooperativní forma výuky – rohy místnosti.

Cíl: Žáci budou schopni vysvětlit vlastními slovy pojem kultura v užším a širším smyslu. Žáci budou schopni vysvětlit rozdíl mezi duchovní a hmotnou kulturou. Žáci si vyzkouší kooperativní formu učení.

Pojmy

Dříve osvojené:

- kultura v širším smyslu
- kultura v užším smyslu
- umění

Nově vytvářené:

- kultura archeologická
- kultura zemědělská
- kultura jazyka
- kultura bydlení

- kultura práce
- kultura chování na veřejnosti
- kultura oblékání
- kultura politická

Plán a organizace vyučovací jednotky

1. seznámení s tématem (**5 min**): jednoduché nastínění probírané látky – kultura, krátké povídání o tom co je kultura širším a užším slova smyslu
2. Myšlenková mapa na téma kultura (**15 min**) – skupiny po pěti členech budou psát, co je napadne k pojmu kultura – každá skupina bude mít 3 minuty na napsání a pak každá zhruba 30 vteřin na prezentaci.
3. využití kooperativní metody učení rohy místnosti (**15 min**) – v každém rohu bude jeden druh kultury, které jsem vybrala podle zájmu žáků o dané odvětví kultury (oblékání, chování na veřejnosti, archeologická kultura, umění). Žáci si vyberou jeden roh podle toho, co je zaujme a poté ve skupinách budou nuceni dát dohromady co nejvíce informací týkající se daného pojmu. Na to budou mít deset minut. Vše budou psát na papír, já budu během práce žáků chodit po třídě a žákům případně radit, kontrolovat plnění úkolu. V dalších 5 minutách bude čas na prezentaci skupinové práce. Každá skupina bude mít zhruba 1 minutu na prezentaci. Poslední minutu budu mít prostor zhodnotit skupinovou práci žáků z pohledu pozorovatele.
4. ZÁPIS NA TABULI – SHRUTÍ (**10 min**) – čas na kladení otázek ujasnění nejasného, zhodnocení. Upozorním žáky na možné další zdroje informací o kultuře a zároveň z čeho jsem čerpala znalosti já. (pokud nebude čas na zapsání, dám žákům zápis vytištěný)

Pomůcky: myšlenková mapa – předkreslený pavouk 5x, druhy kultury na papírech – zalaminované 4x, barevné fixy, kniha Kmeny, flipchartové papíry.

Zápis na tabuli:

Kultura – vše co kdy člověk vytvořil nebo vymyslel, tedy výsledky lidské činnosti. – v širším slova smyslu. (nejedná se pouze o hodnoty kladné)

- kultura archeologická
- kultura životního prostředí
- kultura jazyka
- kultura bydlení
- kultura práce
- kultura chování na veřejnosti
- kultura oblékání
- kultura politická

Umění – kultura v užším slova smyslu, díla s estetickou hodnotou.

Kultura duchovní – věda, zvyky, tradice, náboženství, morálka x Kultura hmotná

Seznam literatury:

JANOŠOVÁ D. Občanská výchova 7, Plzeň: 2004, Fraus. ISBN 80-7238-325-6

VALENTA M. Občanská výchova pro 7. ročník, Praha: 2001, SPL. ISBN 80-86287-11-4

BIGG BOSS & VINACHI Kmeny, Praha: 2012. ISBN 978–80–903973–2-3

Příprava na vyučovací jednotku

Předmět: OBČANSKÁ VÝCHOVA

Třída: 8. A ZŠ

Datum: 16. 5. 2012

Téma: **Dělba práce a činností, výhody spolupráce**

Organizační forma vyučovací jednotky: frontální výuka, skupinová výuka, kooperativní forma výuky – metoda sněhové koule.

Cíl: Žáci budou schopni vysvětlit, v čem jsou výhody spolupráce v rodině, ve třídě, ve společnosti. Žáci si vyzkouší modelové situace spolupráce v různých situacích.

Pojmy

Již osvojené:

- spolupráce
- práce

Nově vytvářené:

- tolerantní chování
- netolerantní chování
- kooperace

Plán a organizace vyučovací jednotky

1. Seznámení s tématem (**5 min**) : jednoduché nastínění probírané látky – co je to práce, co je to spolupráce, jak spolupracovat, výhody a nevýhody.
2. Každý žák dostane 2 malé lístečky zelený a červený a jeho úkolem bude zapsat na zelený lístek příklad, kdy se mu spolupráce vyplatila a na červený lístek jeden příklad, kdy byl svědkem netolerantního chování. (5 min.)
3. Metoda sněhové koule (**25 min.**) - Po vymezení úlohy začíná její řešení ve dvojicích. Žáci úlohu nebo problém analyzují, diskutují o možnostech řešení. V další fázi se dvojice spojí do čtyřčlenných skupin a v nich řešení úlohy nebo problému pokračuje. Výsledky práce těchto skupin jsou nakonec syntetizovány a diskutovány v osmičlenných skupinách, které vzniknou opět spojením menších skupin – tentokrát čtyřčlenných. Jako úkol pro žáky ve dvojicích bude vymyslet jeden příklad netolerantního chování a jeden příklad ukazující na výhody skupinové práce v reálném životě. Jejich úkolem bude situace popsat popřípadě nakreslit. Každá fáze bude mít zhruba 5 min a posledních 5 minut bude na prezentaci vlastní práce skupin.
4. ZÁPIS NA TABULI – SHRUTÍ (**10 min**) – čas na kladení otázek ujasnění nejasného, zhodnocení. Upozorním žáky na možné další zdroje informací o spolupráci a zároveň z čeho jsem čerpala znalosti já.

Pomůcky: barevné papírky, barevné fixy, flipchartové papíry,

Zápis na tabuli:

Na konci této hodiny není nutné psát zápis na tabuli. Plakáty, které děti vytvořily, vyvěsíme na společnou nástěnku a děti je budou mít neustále na očích a zároveň není nutné, aby si tyto věci pamatovaly nazpaměť.

Seznam literatury:

JANOŠOVÁ D. Občanská výchova 8, Plzeň: 2004, Fraus. ISBN 80-7238-325-6

VALENTA M. Občanská výchova pro 8. ročník, Praha: 2001, SPL. ISBN 80-86287-11-4

Příprava na vyučovací jednotku

Předmět: OBČANSKÁ VÝCHOVA

Třída: 8. A ZŠ

Datum: 16. 5. 2012

Téma: KULTURA V LIBERECKÉM KRAJI

Organizační forma vyučovací jednotky: frontální výuka, skupinová výuka, kooperativní forma výuky – METODA SKUPINOVÉHO ZKOUMÁNÍ.

Cíl: Žáci se seznámí s možnostmi kulturního vyžití v Libereckém kraji. Žáci budou schopni vlastními slovy popsat kulturní situaci v libereckém kraji. Žáci si vyzkouší kooperativní formu učení.

Pojmy

Již osvojené:

- Kultura
- Umění
- Hmotná a nehmotná kultura

Nově vytvářené:

- Kulturní prostředí
- Masmedia
- Kulturní památky

Plán a organizace vyučovací jednotky

1. seznámení s tématem (**5 min**) : jednoduché nastínění probírané látky – kultura kolem nás, krátké povídání o tom co je to kultura (zopakování z minulé hodiny), kde všude ji lze vidět apod.

2. Metoda skupinového zkoumání (**30 min.**) - tato varianta skupinové a kooperativní výuky zahrnuje šest kroků:

1. vymezení tématu zkoumání – Jaké jsou kulturní památky v Libereckém kraji? Žákům sdělíme téma a nechám je, aby se samostatně rozdělili do skupin po 4 členech.

2. analýza a sestavení plánu řešení problému ve skupině – žáci budou mít 3 minuty na to, aby vymysleli, jak mohou danou otázku co nejlépe zpracovat.

3. vlastní kooperativní řešení problému ve skupině, týmové zkoumání, syntéza získaných výsledků. Žáci budou mít dispozici notebooky a internetovým připojením, publikace o Libereckém kraji a letáky z daných kulturních památek. Na tuto část budou mít žáci 10 minut.

4. příprava prezentace výsledků, aby byla zajímavá i pro ostatní žáky ve třídě – tento bod může být součástí bodu 3 a pokud nebudou žáci časově stíhat, necháme jim na úpravu prezentace zhruba 3 minuty.

5. prezentace výsledků práce jednotlivých skupin, podle povahy řešeného problému syntéza výsledků všech skupin – každá skupina bude mít na prezentaci 2 minuty.

6. zhodnocení činnosti všech skupin a přínosu jednotlivců. Časová dotace 6 minut.

Během celé aktivity budu chodit mezi žáky a případně jim pomáhat. Zároveň budu kontrolovat čas a jeho dodržování.

3. ZÁPIS NA TABULI – SHRUTÍ (**10 min**) – čas na kladení otázek ujasnění nejasného, zhodnocení. Upozorním žáky na možné další zdroje informací o Kultuře v Libereckém kraji a zároveň z čeho jsem čerpala znalosti já.

Pomůcky: notebooky s připojením k internetu, barevné fixy, flipchartové papíry, publikace o Libereckém kraji, letáky z kulturních památek v Libereckém kraji.

Zápis na tabuli:

Na konci této hodiny není nutné psát zápis na tabuli. Plakáty, které děti vytvořily, vyvěsíme na společnou nástěnku a děti je budou mít neustále na očích a zároveň není nutné, aby si tyto věci pamatovaly na paměť. Dětem dáme k dispozici seznam zajímavých internetových odkazů a publikací, které jim pomohou s vyhledáváním informací o kultuře v Libereckém kraji.

Seznam literatury:

JANOŠOVÁ D. Občanská výchova 7, Plzeň: 2004, Fraus. ISBN 80-7238-325-6

VALENTA M. Občanská výchova pro 7. ročník, Praha: 2001, SPL. ISBN 80-86287-11-4

Příprava na vyučovací jednotku

Předmět: OBČANSKÁ VÝCHOVA

Třída: 9. A ZŠ

Datum: 15. 5. 2012

Téma: SOCIÁLNÍ VZTAHY

Organizační forma vyučovací jednotky: frontální výuka, skupinová výuka, kooperativní forma výuky – Skupinová zpráva.

Cíl: Žáci budou schopni vysvětlit vlastními slovy pojem socializace. Žáci budou schopni vysvětlit rozdíl mezi sociální rolí a sociálním prostředím. Žáci si vyzkouší kooperativní formu učení.

Pojmy

Nově vytvářené:

- Sociální interakce
- Sociální role

- Socializace
- Sociální prostředí

Plán a organizace vyučovací jednotky

1. seznámení s tématem (**5 min**) : jednoduché nastínění probírané látky – sociální vztahy, krátké povídání o tom co je socializace, sociální prostředí a sociální role,
2. Myšlenková mapa na téma SPOLEČNOST (**10 min**) – skupiny po pěti členech budou psát, co je napadne k pojmu SPOLEČNOST – každá skupina bude mít 3 minuty na napsání a pak každá zhruba 30 vteřin na prezentaci.
3. využití kooperativní metody učení Skupinová zpráva (**20 min**) – Žáci zkoumají ve skupinách jedno téma – sociální interakce, sociální role, socializace, sociální prostředí. Každý z nich je odpovědný alespoň za jeden zdroj a napsání několika informací. Zpráva se píše společně, každý je odpovědný za to, že jeho informace jsou začleněny. Na to budou mít deset minut. Informace budou na papírcích rozprostřeny veprostřed třídy. Vše budou psát na papír, já budu během práce žáků chodit po třídě a žákům případně radit, kontrolovat plnění úkolu. V dalších 5 minutách bude čas na prezentaci skupinové práce. Každá skupina bude mít zhruba 1 minutu na prezentaci. Poslední minutu budu mít prostor zhodnotit skupinovou práci žáků z pohledu pozorovatele.
4. ZÁPIS NA TABULI – SHRUTÍ (**10 min**) – čas na kladení otázek ujasnění nejasného, zhodnocení. Upozorním žáky na možné další zdroje informací o sociálních vztazích a zároveň z čeho jsem čerpala znalosti já. (pokud nebude čas na zapsání, dám žákům zápis vytištěný)

Pomůcky: myšlenková mapa – předkreslený pavouk 5x, zalaminované názvy oblastí 4x, papírky s informacemi z daných oblastí, barevné fixy, kniha Kmeny, flipchartové papíry.

Zápis na tabuli:

- Sociální interakce - Je vztah, charakterizovaný jako výměna činností. Interakce je vzájemné reagování dvou subjektů na sebe a výsledek interakce je

závislý na obou stranách vztahu. V interakcích se reálně vytvářejí sociální skupiny, organizace či další sociální jednotky

- Sociální role - Sociální role je očekávaný způsob chování, který se váže k určitému sociálnímu statusu. Každá osoba hraje více rolí, a to jak nezávisle tak souběžně.
- Socializace - pojem, který označuje proces, během kterého se jedinec začleňuje do společnosti. Probíhá-li socializace úspěšně, individuum má v sobě zakotveny sociální normy, hodnoty, vystupování, ale také i sociální role svého společenského a kulturního okolí.
- Sociální prostředí - společenství lidí, ve kterém člověk žije a pracuje.

Seznam literatury:

JANOŠOVÁ D. Občanská výchova 9, Plzeň: 2004, Fraus. ISBN 80-7238-325-6

VALENTA M. Občanská výchova pro 9. ročník, Praha: 2001, SPL. ISBN 80-86287-11-4

BIGG BOSS & VINACHI Kmeny, Praha: 2012. ISBN 978-80-903973-2-3

GIDDENS A. Sociologie, Praha: 1999, ARGO. ISBN 80-7203-124-4

Výše uvedené přípravy jsem tvořila na základě podkladů pro souvislou praxi od PhDr. Ivany Tvrzové tak, aby odpovídaly jak požadavkům metodickým, tak nárokům na probíranou látku. Důležité bylo, aby přípravy splňovaly i požadavky vytvořené v rámci výzkumu. Popravdě mohu říci, že příprava na dotazníkovou část výzkumu byla velmi náročná a trvala nespočet hodin. Zároveň si také troufám tvrdit, že náročná a precizní příprava se vyplatila a díky ní, máme k dispozici věrohodné a validní výsledky.

7.6.3 Pozorování

Jako druhou výzkumnou metodu jsem zvolila strukturované pozorování. Pro tuto metodu je nutné vytvořit záznamový arch. Ten musí být sestrojen tak, aby byl přehledný a pro pozorovatele srozumitelný. Důležité je přesné specifikování pozorovaných jevů. Pro své pozorování jsem zvolila pět základních jevů, které budu pozorovat:

- Žáci se smějí.
- Žáci se nudí - nepracují.
- Žáci jsou aktivní.
- Žáci dělají jinou činnost, než mají zadanou.
- Žáci aktivně spolupracují.

Jelikož jsem sama nemohla být pozorovatelem, oslovila jsem pro tuto zodpovědnou práci své rodinné příslušníky a získala jsem tak 1 pozorovatele. Já osobně jsem během pozorování vedla vyučovací hodinu. Před začátkem pozorování bylo velmi důležité objasnit pozorovateli, co přesně je myšleno popsányými pozorovanými jevy tak, aby nedošlo ke zkreslení zaznamenaných dat. Pozorování probíhalo na základní škole Aloisina Výšina v Liberci na dvou hodinách občanské výchovy. Během první hodiny občanské výchovy bylo využito kooperativní formy výuky, konkrétně metody sněhové koule. Druhá hodina občanské výchovy probíhala standardní formou, jednalo se převážně o frontální způsob výuky. Pozorování v našem výzkumu tvoří spíše podpůrnou metodu pro ověření námi stanovených předpokladů, a proto jsme se zaměřili pouze na porovnání dvou hodin. Pro mě osobně bylo pozorování oproti dotazníkovému šetření velmi jednoduché. I samotné vyhodnocování záznamových archů bylo o dosti jednodušší než vyhodnocování dotazníků.

Pro ukázkou zde uvádím přesnou podobu záznamového archu, který jsem během mého pozorování použila. Úkolem pozorovatele bylo udělat čárku k danému pozorovanému jevu pokaždé, když se u některého z žáků projevil.

Záznamový arch

Datum:

Základní škola:

Třída – počet dětí:

Začátek:

Konec:

Žáci se smějí.	
Žáci se nudí - nepracují	
Žáci jsou aktivní.	
Žáci dělají jinou činnost, než mají zadanou.	
Žáci aktivně spolupracují.	

Obě výše popsané výzkumné metody bylo nutné pečlivě promyslet a propracovat. Proto jsem zvolila i jednodušší formu předvýzkumu. Protože v současné době docházím na souvislou praxi na základní školu Aloisina Výšina, naskytla se mi dokonalá příležitost si mnou zvolené metody nejprve nanečisto vyzkoušet, následně promyslet případné změny a pak provést výzkum oficiálně. Při předvýzkumu jsem mohla využít jak svých zkušeností, tak zkušeností učitelů na druhém stupni ZŠ, se kterými nyní pracuji.

7.7 Sběr dat

Samotný sběr dat byl prakticky nejjednodušší částí výzkumu. Díky předvýzkumu jsem přesně věděla, jak postupovat. Nejnáročnější bylo samozřejmě pozorování. Naštěstí učitelé se mi snažili vyjít vstříc a nechali mi během hodin volný prostor. Celkově se při pozorování nevyskytl žádný závažnější problém. Jediným nešvarem byla občasná zvědavost dětí, co že si to

pořád ta paní zapisuje. Velkým kladem pro mě bylo také to, že jsem pozorování prováděla na škole, kde nás děti znají, a proto jsme na děti nepůsobili neobvykle a cize. Nijak se nepodivovaly, proč tam jsme.

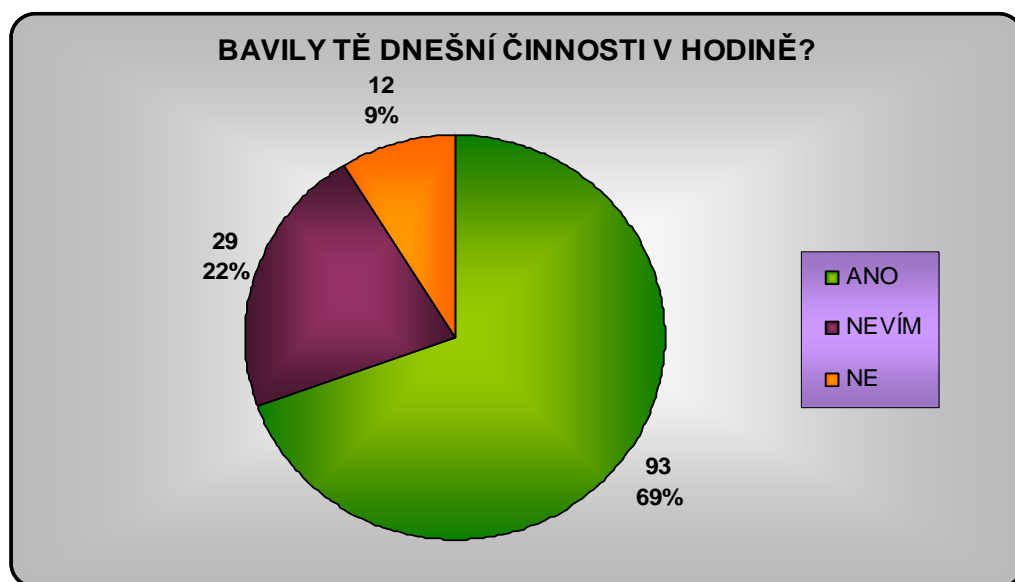
Metoda dotazníku se projevila jako celkem nenáročná. Pokud pomineme, že musíte provést výzkum s velkým množstvím dětí. Jediný problém nastal u některých dětí, které, jak se dalo očekávat, potřebovaly mnohem více času, než bylo určeno. Zhruba 10 minut. Najednalo se o to, že by otázkám neporozuměly. Pouze se chodily téměř po každé otázce ujišťovat, zda ji pochopily správně. Ve většině případů tomu tak bylo. Pokud se vyskytl problém s nepochopením otázky, nejčastěji se jednalo o otázku: Myslíš si, že byly pro tebe dnešní aktivity vhodné?, dětem jsem musela vysvětlit, co myslím slovem vhodné.

7.8 Vyhodnocení sebraných dat

Vyhodnocení sebraných údajů pro mě bylo jednou z nejtěžších součástí výzkumu. Velké množství respondentů, které bylo pro věrohodnost mého výzkumu důležité, si také vyžádalo nespočet hodin při vyhodnocování výsledků.

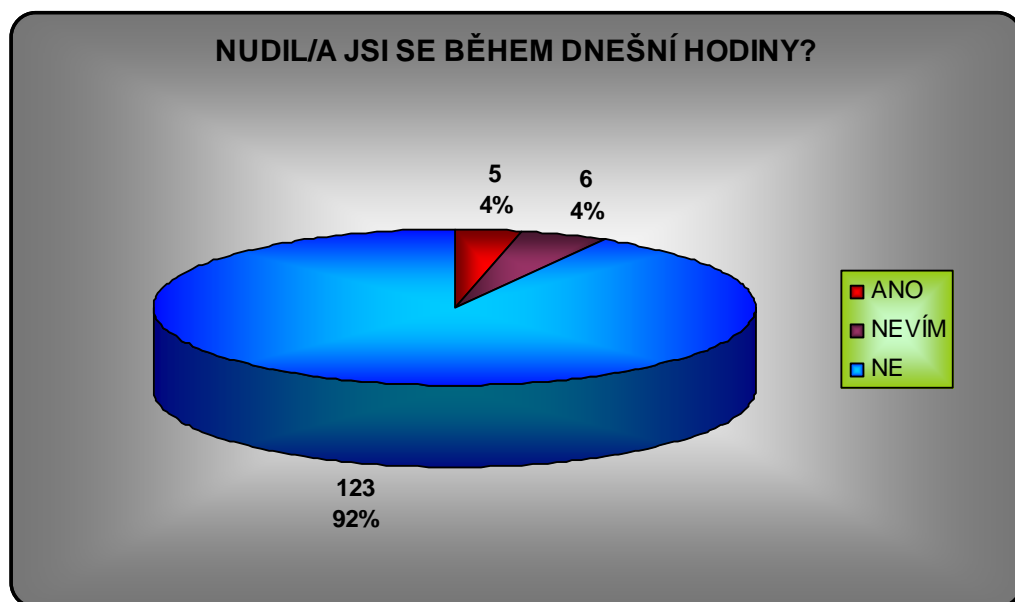
7.8.1 Ověření předpokladu č. 1

Předpoklad číslo jedna jsem si stanovila takto: Většina žáků bude považovat kooperativní způsob výuky za zábavný. Ověření tohoto předpokladu mě samotné přišlo jako nejsložitější, protože pravděpodobnost kladných odpovědí bude ovlivněna i zájmem žáků o probíranou látku. Ve všech třídách se v daných vyučovacích hodinách probírala odlišná vyučovací látka, a přesto byly výsledky téměř u všech respondentů stejné. Vliv probírané látky se tedy neprokázal. Ověřit předpoklad číslo jedna měli právě otázky č. 4 a 8. Na níže uvedených grafech zřetelně vidíme, jak žáci na otázky odpovídali. Otázka číslo 4 je zpracována v grafu č. 1 a otázka č. 8 je zpracována v grafu č. 2.



Graf č. 1 Ověření předpokladu č. 1

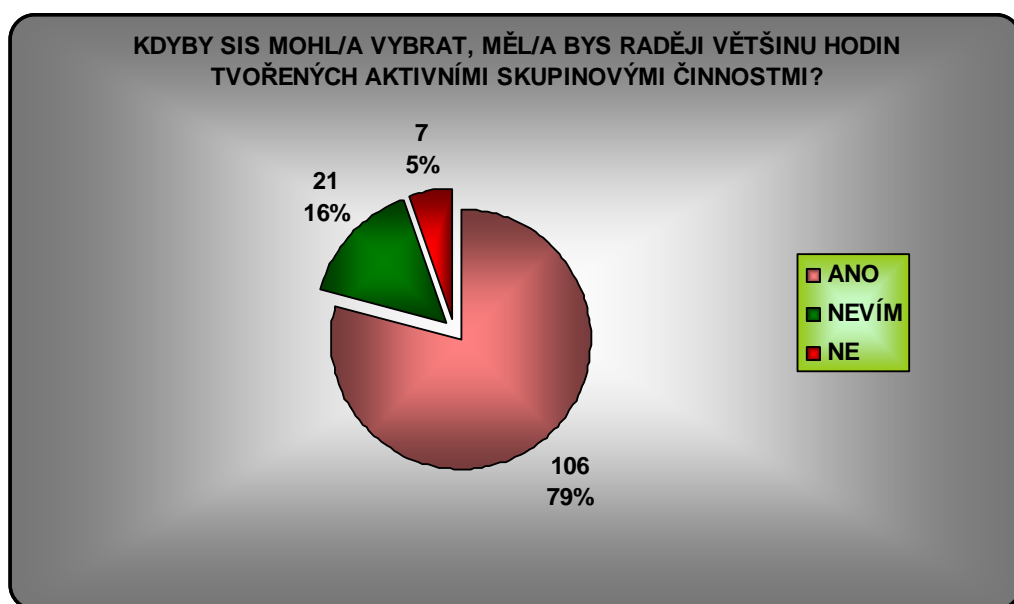
Na grafu č. 2 můžeme jasně vidět, že celých 92 % dotazovaných se během vyučovací hodiny nenudilo. Z dřívějších zkušeností s výukou můžeme tvrdit, že je to projevem úspěchu zvolené výukové metody.



Graf č. 2 Ověření předpokladu č. 1

7.8.2 Ověření předpokladu č. 2

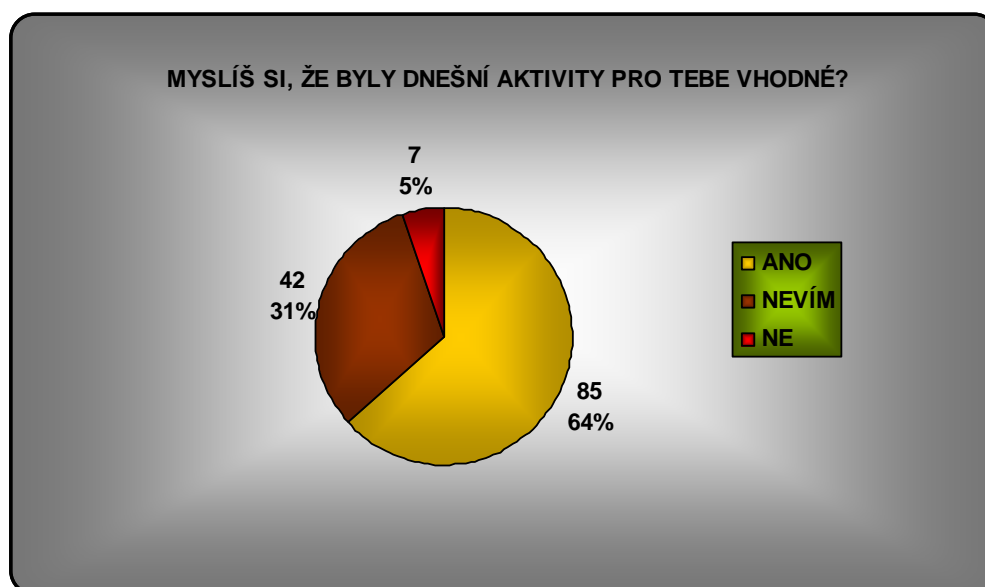
Předpoklad č. 2, který zní: Kdyby si žáci mohli vybrat, většina žáků by preferovala hodiny tvořené aktivními skupinovými činnostmi, jsme ověřovali v dotazníku pro žáky a to otázkou č. 6. Ověření tohoto předpokladu bylo při vyhodnocování jednodušší než ověřování předpokladu č. 1, protože otázka se na pravdivost našeho tvrzení přímo ptá. V grafu č. 3 můžete vidět, jak žáci odpovídali. Předpoklad č. 2 byl potvrzen.



Graf č. 3 Ověření předpokladu č. 2

7.8.3 Ověření předpokladu č. 3

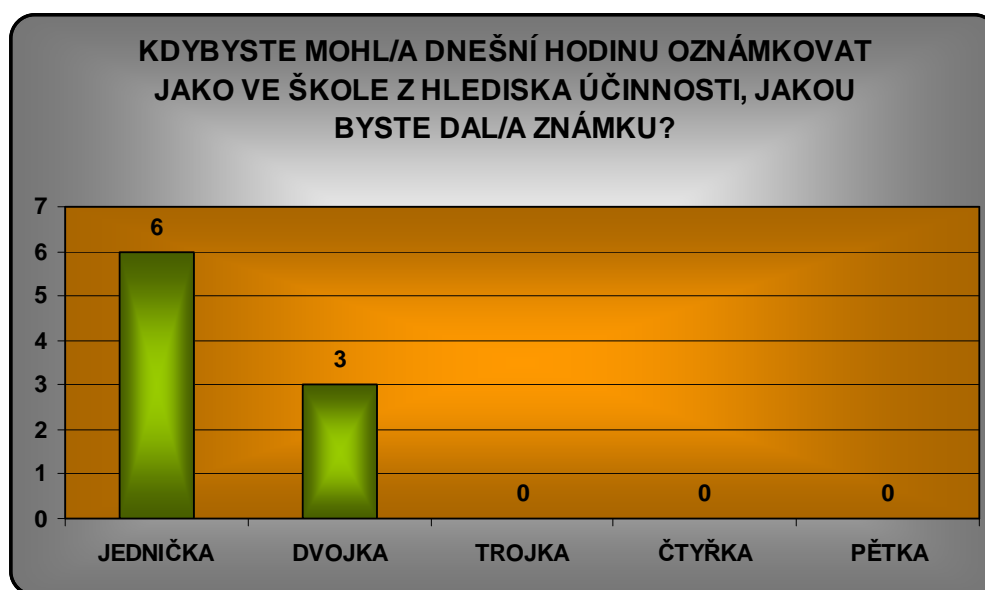
Předpoklad č. 3 : Převažující většina žáků bude považovat kooperativní způsob výuky za vhodný, by se mohl zdát trochu zavádějící. Byl ověřován otázkou č. 9 a pokud žáci měli problém s pochopením některé otázky v dotazníku, zpravidla se jednalo o tuto. Nebylo jim přesně jasné, co je myšleno slovem vhodné. Žákům jsem vždy vysvětlila, že vhodné znamená, zda to považují za úměrné jejich znalostem a věku. Předpoklad č. 3 byl stejně tak, jako předpoklady předešlé, ověřen. Z grafu je však také patrné, že téměř třetina dotazovaných nevěděla jak na otázku odpovědět.



Graf č. 4 Ověření předpokladu č. 3

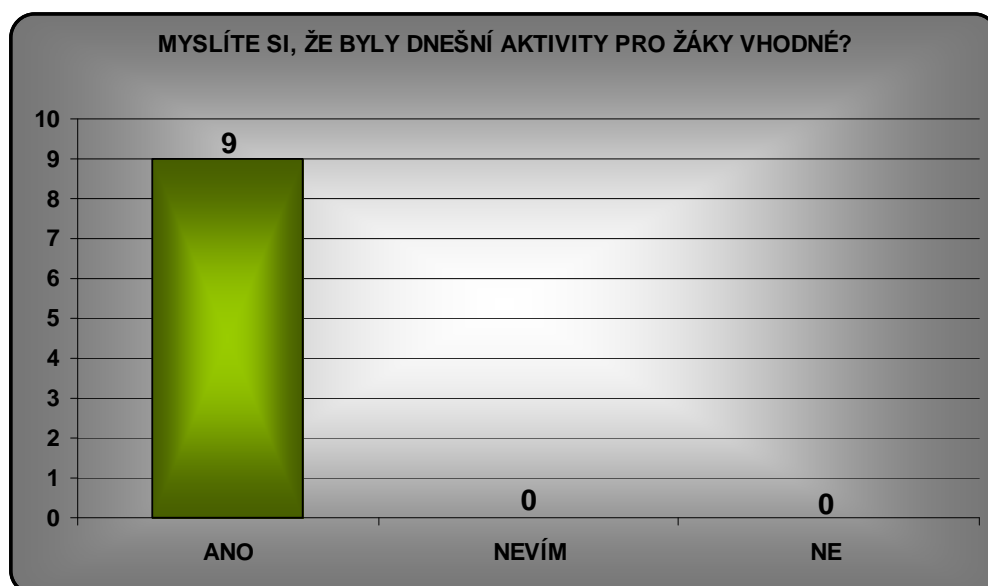
7.8.4 Ověření předpokladu č. 4

Předpoklad č. 4 si kladl za cíl ověřit, zda učitelé považují kooperativní formy výuky za prospěšné pro žáky. Dotazník pro učitele byl postaven tak, aby se učitelů přímo ptal na problémy související s kooperativní výukou. Předpoklad, že většina pedagogů bude považovat kooperativní formy výuky za prospěšné pro žáky, byl ověřován přímo otázkami č. 6 a č. 8 a byl potvrzen. V grafu č. 5 vidíme, jak by učitelé hodinu oznámkovali.



Graf č. 5 Ověření předpokladu č. 4

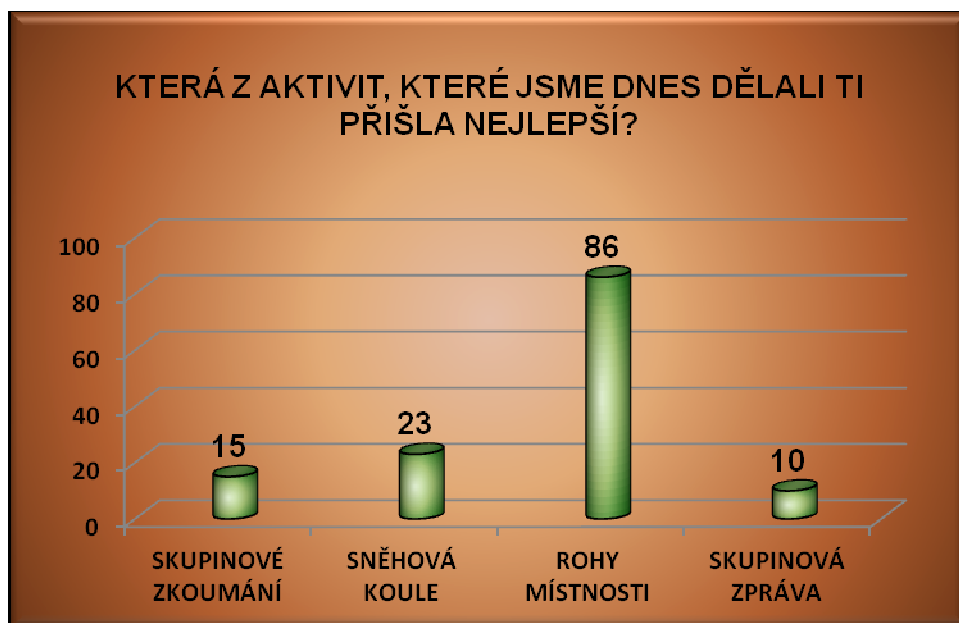
Se stoprocentní úspěšností se setkala otázka týkající se vhodnosti kooperativní metody zvolené pro danou třídu a danou probíranou látku. Na grafu č. 6, je jasně viditelné, že všichni učitelé odpověděli ano. Při pozdějších rozhovorech s některými pedagogy jasně vyplynulo, že by rozhodně během své výuky preferovaly kooperativní metody. Po pravdě však vždy poznamenali, že tomu tak bohužel není. Náročnost přípravy a samotného realizování je pro většinu z nich nepřekonatelným problémem. Často jsem se setkala s názorem, že ve dnech, kdy učí i šest hodin denně, je nad jejich síly precizně se připravit na každou hodinu.



Graf č. 6 Ověření předpokladu č. 4

7.8.5 Ověření předpokladu č. 5

Hlavním cílem celé mé práce bylo především určit, která ze zvolených metod bude podle žáků a pedagogů nejvhodnější. Předchozí předpoklady byly stanoveny na základě mnou získaných informací z dostupné literatury a dalších pramenů. Předpoklad č. 5, tedy že většina žáků bude preferovat metodu rohy místnosti, jsem postavila na svých vlastních zkušenostech získaných během práce na základní škole, během praxe a hlavně v průběhu mého několikaletého působení v domě dětí a mládeže. Ověření tohoto předpokladu bylo jednoduché z toho pohledu, že jsme se mohli žáků jednoduše zeptat, která ze zkoušených metod byla podle nich nejlepší. Mnou stanovený předpoklad byl ověřen, což můžeme zřetelně vidět v grafu č. 7.



Graf č. 7 Ověření předpokladu č. 5

7.8.6 Ověření předpokladu č. 6

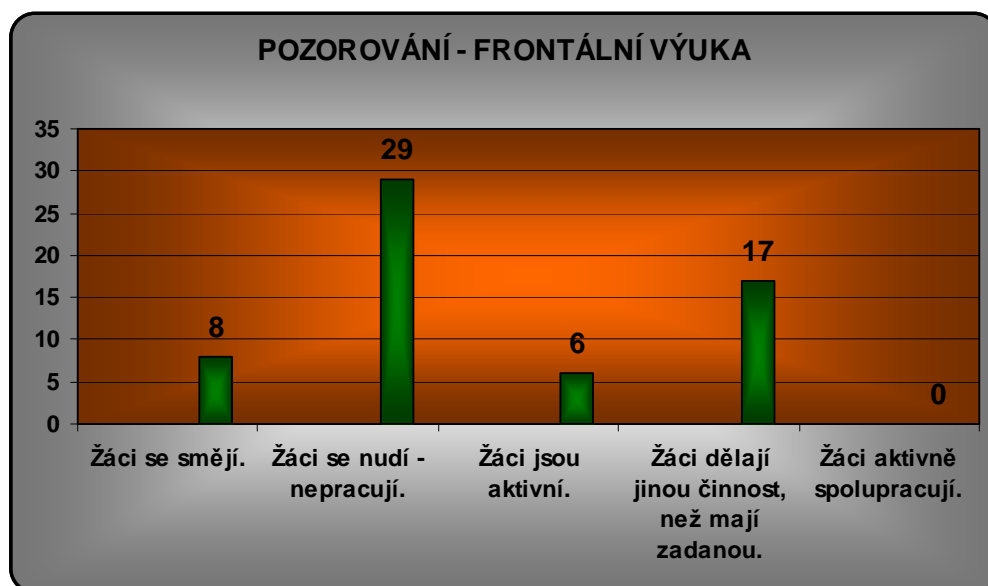
Předpoklad č. 6: „Převažující počet učitelů bude preferovat metodu skupinové zprávy.“ vycházel taktéž z mých vlastních zkušeností. Toto tvrzení jsem zároveň měla potvrzeno ze strany mých kolegů a dalších spolupracovníků. Z grafu č. 8 je jasné patrné, že mnou stanovený předpoklad byl ověřen. Šest z devíti dotazovaných pedagogů by nejraději volili metodu skupinové zprávy. Pro další výzkum v této oblasti by bylo pravděpodobně vhodné zjistit, proč tomu tak je. Já osobně jsem při stanovování tohoto předpokladu pracovala s informacemi od učitelů samotných, kteří metodu skupinové zprávy již dříve hodnotily jako jednu z nejlepších, jak pro ně z hlediska přípravy, tak pro žáky z hlediska práce během hodiny.



Graf č. 8 Ověření předpokladu č. 6

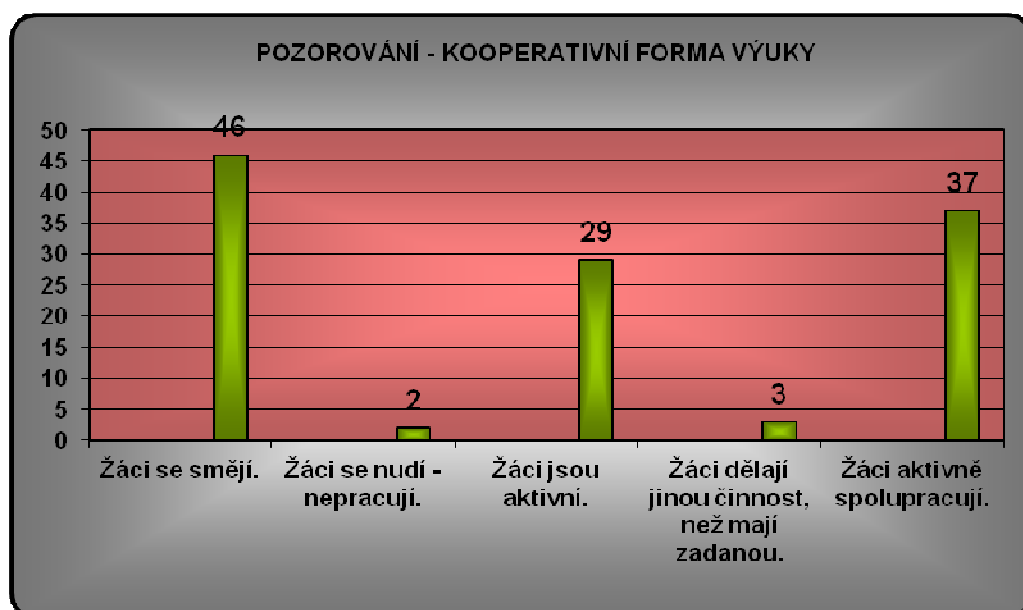
7.8.7 Vyhodnocení pozorování

Jako poslední přišlo na řadu vyhodnocení pozorování, které samo o sobě mělo potvrdit všeobecný názor této práce a tedy to, že kooperativní formy výuky žáky baví, jsou u nich aktivní, více komunikují a spolupracují. Na grafech níže můžete vidět, jak často se projevovaly pozorované jevy během dvou vyučovací hodiny trvající 45 min. První graf z pozorování, tedy graf č. 7, zaznamenává četnost těchto jevů během běžné výuky, kdy hlavní vyučovací formou byla frontální výuka. Druhý graf zaznamenává pozorování z hodiny, kdy bylo plně využito kooperativní formy výuky.



Graf č. 9 Výsledky pozorování během běžné vyučovací hodiny

Graf č. 8 zaznamenává stejné jevy, jako graf předešlý, ale ve vyučovací hodině, při které byla využita kooperativní forma výuky, tedy přesně metoda sněhové koule a probíranou látkou byla Dětská práva a povinnosti, úmluva o právech dítěte. Toto téma hodiny je samo o sobě zajímavé, ale i přesto si trůfám tvrdit, že to na úspěšnost našeho pozorování nemělo vliv. Stejná látka se totiž probírala i během prvního pozorování, kdy hodina probíhala pouze frontálním způsobem výuky.



Graf č. 10 Vyhodnocení pozorování ve vyučovací hodině s využitím kooperativní metody

7.9 *Diskuse*

Na následujících stranách se pokusím jasně formulovat výsledky a informace získané pomocí výzkumu, které posléze zanalyzuji. Získané výsledky mě v mnohém nepřekvapily. Problém, který jsem ve své práci analyzovala je v dnešní době mezi pedagogy často diskutovaný, a proto se objevuje stále větší množství literatury zabývající se kooperací a kooperativním způsobem výuky. Díky tomu jsem měla pevnou základnu, na které jsem mohla svůj výzkum postavit.

Hlavním cílem výzkumu bylo ověřit námi stanovené předpoklady. Všechny předpoklady byly ověřeny a potvrzeny. Hlavním východiskem pro nás byl dotazník, který jsme rozdali dětem ve věku od 11 do 15 let na dvou základních školách v Liberci. Celkem se jednalo o 134 respondentů. Respondenty jsme nedělili podle věku ani podle toho, do jaké chodí třídy. Podařilo se nám prokázat, že většina žáků bude považovat kooperativní způsob výuky za zábavný. Zároveň také předpoklad, že kdyby si žáci mohli vybrat, většina žáků by preferovala hodiny tvořené aktivními skupinovými činnostmi. Předpoklad č. 3, který zní: převažující počet žáků bude považovat kooperativní způsob výuky za vhodný, byl také bez pochyb potvrzen.

Předpoklad č. 4 se oproti předchozím třem předpokladům orientoval na názor pedagogů a ve svém znění: „Většina pedagogů bude považovat kooperativní formy výuky za prospěšné pro žáky.“ byl také potvrzen.

Předpoklad č. 5, že většina žáků bude preferovat metodu rohy místnosti, byl také správně stanoven a dotazníkem potvrzen.

Poslední předpoklad č. 6 znějící: „Převažující počet učitelů bude preferovat metodu skupinové zprávy.“ byl také potvrzen.

Podařilo se nám prokázat, že pokud by si žáci mohli vybrat, většina z nich by pro výuku volila kooperativní metody a z pohledu učitelů by více jak polovina byla také pro kooperativní formy výuky.

První čtyři předpoklady byly založeny na informacích získaných z odborné literatury a dostupných článků a dalších publikací. Předpoklady č. 5 a 6 byly postaveny na mých znalostech a zkušenostech získaných během studia i praxe

v rámci studia a hlavně na zkušenostech získaných v mých různých zaměstnáních.

Výše popsaný výzkum prokázal úspěšnost kooperativních metod jak u žáků, tak u pedagogů a z mnou stanovených kooperativních metod se jako nejvhodnější z pohledu žáků ukázala metoda rohy místnosti a z pohledu pedagogů metoda skupinové zprávy. V rámci dalšího zkoumání by bylo možné zjistit, z jakých důvodů si zvolili danou metodu.

Nedílnou součástí našeho výzkumu bylo i pozorování, které mělo potvrdit předpoklady číslo 1. až 4. a ještě více podtrhnout jejich pravdivost. Pozorování by tedy mohlo být považováno za nadbytečné, ale protože našim cíle bylo uskutečnit výzkum věrohodný, založený na reálných skutečnostech, považuji i pozorování za velmi podstatné.

Celkově lze říci, že kooperativní metody i samotní žáci považují za pro ně vhodné, zábavné a prospěšné a to i přes to, že výhody kooperace z hlediska sociálního a psychologického jim pravděpodobně nejsou dobře známi. Už samotná změna oproti frontální výuce a samostatné práci žáků je pro ně vítaná a dokážou ji náležitě ocenit.

Osobně si myslím, že výzkum byl postaven dobře a všechny námi stanovené cíle byly splněny. Jako další možnost v rámci tohoto výzkumu by bylo možné zaměřit se na rozlišnost v odpovědích u chlapců a dívek nebo se podrobněji zaměřit na rozdíly mezi jednotlivými třídami. Dalo by se předpokládat, že chlapci budou mít pravděpodobně odlišný názor na některé otázky v dotazníku oproti dívkám.

Podle mého názoru jsou kooperativní formy výuky pro žáky velmi vhodné. Ráda bych se ještě pozastavila nad otázkou z dotazníku pro žáky, která zní: „Kdyby sis mohl/a vybrat, měl/a bys raději většinu hodin tvořených aktivními skupinovými činnostmi?“. Většina žáků odpověděla, že ano. Osobně si nemyslím, že by to byl správný způsob výuky. Kooperace je ve výuce velmi důležitá, ale jak je již od nepaměti známo, všeho moc škodí. Pro žáky a jejich správný psychický a sociální vývoj jsou velmi důležité i kompetitivní formy výuky a samostatná práce. Žáci na tuto otázku odpovídali kladně

pravděpodobně proto, že se jim během výuky nedostává dostatek příležitostí ke kooperaci.

Proč tomu tak je jsme popisovali v kapitolách výše. Samotná příprava na hodinu založenou na kooperativní metodě výuky je pro učitele velmi náročná a to se dá říci i o realizaci hodiny jako takové. Jako další navázání na tento výzkum by možná bylo vhodné zjistit, jak moc dnešní učitelé využívají kooperativní formy výuky a také zjistit více konkrétních důvodů, proč se jim vyhýbají.

8 Závěr

Tato práce si kladla za cíl stručně zmapovat současné poznatky z oblasti kooperace a kooperativních forem výuky a zároveň také zjistit, jaké kooperativní metody jsou vhodné pro žáky druhého stupně ZŠ, podle mínění žáků a podle mínění učitelů. Všechny námi stanovené cíle byly splněny.

Naším výzkumem bylo ověřeno šest předem stanovených předpokladů. Bylo také získáno i několik jiných nezanedbatelných poznatků. Konkrétně bylo zjištěno následující:

- žáci považují kooperativní formy výuky za vhodné a zábavné,
- vyučovací hodiny, během kterých byly využity kooperativní formy výuky, žáci hodnotili převážně známkou jedna a dva,
- pedagogové považují kooperativní formy výuky jako vhodné pro žáky,
- žáci jako nejlepší kooperativní metodu zvolily „čtyři rohy“, oproti tomu pedagogové zvolili metodu skupinové práce

Zvláštním zjištěním pro nás bylo, že přesto, že si jsou pedagogové vědomi prospěšnosti kooperativních forem výuky a v dotazníku preferovali jejich hojně využívání, sami ve své výuce tyto metody používají jen výjimečně. Důvodem jsou nevýhody zmiňované v teoretické části naší práce, kam patří např. náročná příprava na hodinu a obtížnější činnost během hodiny.

V rámci naší práce jsme narazili na několik zajímavých oblastí, které by stálo za to dále prozkoumat. Například rozdílnost v pohledu na kooperativní formy výuky mezi chlapci a dívkami, nebo mezi třídami.

Zajímavé by též mohlo být uskutečnit podobný výzkum zaměřený na kompetitivní formy výuky. Zjistit, zda jsou někteří žáci, kteří by raději preferovali pouze samostatnou práci či soutěživost.

Celkově můžeme informace na předešlých stranách shrnout do několika vět. Kooperativní formy výuky jsou podle mnoha odborníků pro žáky velmi vhodné. V mnoha ohledech by kooperativní formy výuky preferovali i žáci samotní. Velmi důležité je najít hranici mezi nadmírou kooperace a sestavením

vyučování tak, aby všestranně rozvíjelo žáky s ohledem na jejich individuální zvláštnosti.

9 Použitá literatura

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1996, 289 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8083-9.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 115 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4719-740.

JOHNSON, David and Roger JOHNSON. *Learning together and alone – Cooperativ, competitive, and individualistic learning*, 4. Vyd. Needham Heights: A Paramount, 1994, 292 s. ISBN 0-205-15575-8 H55759

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001, 179 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola: teoretické a praktické problémy*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010, 151 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-807-3677-121.

KASÍKOVÁ, Hana a Josef VALENTA. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1994, 56 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-901-6600-8.

KASÍKOVÁ, Hana. Výuka v kooperativních strukturách. In: *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2012-03-12]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14191/vyuka-v-kooperativnich-strukturach-.html/#komentare_body

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002, 380 s. ISBN 80-717-8681-0.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-736-7047-X.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-807-3674-168.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-858-6633-1.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.